

**Förderdiagnostische Beobachtungen zu
Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim
weiterführenden Schreibenlernen und -lehren
in Grund- und Sonderschulen**

**Dissertation
zur Erlangung des Grades einer Doktorin
der Philosophie (Dr. phil.)
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg**

**vorgelegt von Claudia Husen
aus Besigheim**

**Reutlingen
2007**

Erstgutachterin: Frau Prof'in Dr. Iris Füssenich

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Werner Nestle

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 28.11.2008

Inhalt

Inhalt	3
Abbildungsverzeichnis.....	5
Danksagung	9
Einleitung und Fragestellung.....	10
1 Grundlagen zur Schriftlichkeit.....	23
1.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit.....	23
1.2 Schreibprodukte	35
2 Teilbereiche des Schreibens.....	41
2.1 Motivation	42
2.2 Verfassen von Texten	48
2.2.1 Planung	51
2.2.2 Sprachliche Umsetzung	59
2.2.3 Überarbeitung.....	65
2.3 Rechtschreibung und Grammatik	68
3 Schreiben lernen und Schreiben lehren	75
3.1 Entwicklung von Schreibmotivation	75
3.2 Lernen und Lehren von Textkompetenz.....	79
3.3 Lernen und Lehren von Rechtschreib- und grammatischen Fähigkeiten.....	93
4 Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und –lehren	107
4.1 Schwierigkeiten im Bereich der Schreibmotivation	108
4.2 Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten.....	112
4.3 Schwierigkeiten mit Rechtschreibung und Grammatik	121
4.4 Diagnostik von Schwierigkeiten beim Schreiben(lernen).....	131
5 Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten von Schülern/innen	143
5.1 Auswahl der Texte.....	143
5.2 Kriterien für die förderorientierte Auswertung von Texten Lernender 147	
5.2.1 Motivation	148
5.2.2 Textkompetenz.....	154
5.2.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit	197
5.2.4 Zusammenspiel von Teilprozessen.....	205

6 Diagnose und Förderung bei Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und -lehren.....	210
6.1 Diagnostik von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben.....	210
6.2 Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in der Lernentwicklung zweier ausgewählter Kinder.....	238
6.2.1 Ercan	239
6.2.2 David.....	258
6.3 Förderung einzelner Teilbereiche des Schreibens.....	285
6.3.1 Förderung von Schreibmotivation	286
6.3.2 Förderung von Textkompetenz.....	290
6.3.3 Förderung von Rechtschreib- und grammatischen Fähigkeiten	296
6.3.4 Förderung im Textzusammenhang – ein Beispiel aus der Förderung von David	
301	
Zusammenfassung und Ausblick	309
Literatur.....	313

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: "Drei-Säulen-Modell" der Schreibkompetenz (vgl. FÜSSENICH 2006)	14
Abbildung 2: Übersicht FuN-Kolleg "Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe"	17
Abbildung 3: Diagnostik im FuN-Teilkolleg "Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4"	19
Abbildung 4: Mögliche Ursachen für mangelnde Schreibmotivation	111
Abbildung 5: Kohärenzmodell nach NUSSBAUMER (1993)	135
Abbildung 6: Schreibanlass "Schellenengel" von Paul Klee (RABKIN)	144
Abbildung 7: Schreibanlass "Ziege" von Pablo Picasso (RABKIN)	144
Abbildung 8: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN)	145
Abbildung 9: Schreibanlass "Fund" (WOLF)	145
Abbildung 10: Schreibanlass "Vogelflug" (WALTHER)	146
Abbildung 11: Gesprächsauszug Norbert, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	150
Abbildung 12: Gesprächsauszug Emil, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	151
Abbildung 13: "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Claudio, Klasse 4, Grundschule	152
Abbildung 14: Auszug aus Fördernotizen, Ercan, Klasse 3, Grundschule	153
Abbildung 15: Schreibanlass "Ziege" von Picasso (RABKIN), Patrick, Klasse 3, Förderschule	154
Abbildung 16: Text aus Fördersituation, Rolf, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte ..	158
Abbildung 17: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Markus, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	159
Abbildung 18: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Andreas, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	160
Abbildung 19: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Jana, Klasse 4, Grundschule	161
Abbildung 20: Schreibanlass "Vogelflug" (WALTHER), Julius, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	162
Abbildung 21: Sachtext "Gänseblümchen", Theo, Klasse 3, Grundschule	164
Abbildung 22: Auszug aus Fördernotizen, Sabine, Klasse 3, Grundschule	165
Abbildung 23: Text aus Förderung, Emil, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	167
Abbildung 24: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Karsten, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	168
Abbildung 25: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Stefania, Klasse 4, Schule für Sprachbehinderte	169
Abbildung 26: Schreibanlass "Ziege" von Picasso (RABKIN), Yildiz, Klasse 3, Grundschule	170

Abbildung 27: Schreibenanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Sophie, Klasse 4, Grundschule	171
Abbildung 28: Schulaufsatz "Fabel", Ercan, Klasse 3, Grundschule	173
Abbildung 29: Text aus Förderung, Dilek, Klasse 3, Grundschule	175
Abbildung 30: Gesprächsauszug Dilek, Klasse 3, Grundschule	176
Abbildung 31: Auszug aus "Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten", Elena, Klasse 4, Grundschule	177
Abbildung 32: Gesprächsauszug, Elena, Klasse 4, Grundschule	177
Abbildung 33: Schreibenanlass "Fund" (WOLF), Jonas, Klasse 3/4, Förderschule	179
Abbildung 34: Schreibenanlass "Vogelflug" (WALTHER), Paul, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	180
Abbildung 35: Schreibenanlass "Fund" (WOLF), Mark, Klasse 3/4, Förderschule	181
Abbildung 36: Schreibenanlass "Sprung" (PORTMANN), David, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	183
Abbildung 37: Schreibenanlass "Sprung" (PORTMANN), Ralf, Klasse 3, Grundschule	184
Abbildung 38: Schreibenanlass "Sprung" (PORTMANN), Rolf, Klasse 3, Grundschule	185
Abbildung 39: Schreibenanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Felix, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	186
Abbildung 40: Schreibenanlass "Vogelflug" (WALTHER), Karsten, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	187
Abbildung 41: Schulaufsatz "Schlusssatzgeschichte", Claudia, Klasse 4, Grundschule	188
Abbildung 42: Korrekturen Klasse 3/4, Grundschule	189
Abbildung 43: Korrekturen Klasse 3/4, Schule für Sprachbehinderte	189
Abbildung 44: Vergleich Textlänge zum Schreibenanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Klasse 3	191
Abbildung 45: Schreibenanlass "Ziege" von Picasso (RABKIN), Johanna, Klasse 3/4, Förderschule	194
Abbildung 46: Schreibenanlass "Fund" (WOLF), Johanna, Klasse 3/4, Förderschule	195
Abbildung 47: Aufgaben zum sinnentnehmenden Lesen (VON WEDEL-WOLFF), Richi, Klasse 3, Grundschule	197
Abbildung 48: Schreibenanlass "Sprung" (PORTMANN), Michael, Klasse 3, Grundschule	199
Abbildung 49: Text aus Förderung, David, Klasse 3, Grundschule	201
Abbildung 50: Schreibenanlass "Sprung" (PORTMANN), Daniel, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	202
Abbildung 51: Gesprächsauszug Norbert, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	204
Abbildung 52: Text aus Förderung, Norbert, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	205
Abbildung 53: Diagnostik zum alphabetischen Schreiben (FÜSSENICH/LÖFFLER), Karl, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	206

Abbildung 54: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Karl, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte	207
Abbildung 55: Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben(lernen)	209
Abbildung 56: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender	230
Abbildung 57: Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben... ..	237
Abbildung 58: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Ercan, Klasse 1, Grundschule	240
Abbildung 59: Schreibanlass "Das mag ich, das mag ich nicht!" (FÜSSENICH/LÖFFLER), Ercan, Klasse 2 Grundschule	241
Abbildung 60: Auszug aus "Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten" (FÜSSENICH/LÖFFLER), Ercan, Klasse 2 Grundschule	242
Abbildung 61: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Ercan, Klasse 3 Grundschule	243
Abbildung 62: Auszüge aus "Überprüfung metasprachlicher Fähigkeiten", Ercan, Klasse 3, Grundschule	245
Abbildung 63: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), Ercan, Klasse 3 Grundschule ..	246
Abbildung 64: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender zum Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), Ercan, Klasse 3 Grundschule	248
Abbildung 65: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Ercan, Klasse 4, Grundschule	250
Abbildung 66: Auszug aus Diagnostik Lesen (Strategien) (vgl. KLIPPERT), Ercan, Klasse 4, Grundschule	251
Abbildung 67: Schreibanlass "Vogelflug" (WALTHER), Ercan, Klasse 4, Grundschule. ..	253
Abbildung 68: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender zum Schreibanlass "Vogelflug" (WALTHER), Ercan, Klasse 4 Grundschule	255
Abbildung 69: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), David, Klasse 3, Grundschule	260
Abbildung 70: Hamburger Schreibprobe 3 (MAY), David, Klasse 3, Grundschule.....	262
Abbildung 71: Auszüge aus "Überprüfung metasprachlicher Fähigkeiten", David, Klasse 3, Grundschule	263
Abbildung 72: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), David, Klasse 3, Grundschule ..	266
Abbildung 73: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender zum Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), David, Klasse 3 Grundschule	268
Abbildung 74: Auszüge aus "Diagnostik zum sinnerfassenden Lesen" (VON WEDEL-WOLFF), David, Klasse 3 Grundschule	269

Abbildung 75: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), David, Klasse 4 Grundschule	274
Abbildung 76: Auszüge aus "Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten", David, Klasse 4 Grundschule	274
Abbildung 77: Schreibanlass "Vogelflug" (WALTHER), David, Klasse 4 Grundschule ..	277
Abbildung 78: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender zum Schreibanlass "Vogelflug" (WALTHER), David, Klasse 4 Grundschule	279
Abbildung 79: Hamburger Schreibprobe 4/5, David, Klasse 4, Grundschule	282
Abbildung 80: Schreibidee zu Text aus Förderung, David, Klasse 3, Grundschule	302
Abbildung 81: Text aus Förderung (Fassung 1), David, Klasse 3, Grundschule	303
Abbildung 82: Text aus Förderung (Fassung 2), David, Klasse 3, Grundschule	304
Abbildung 83: Text aus Förderung (Fassung 3), David, Klasse 3, Grundschule	304
Abbildung 84: Text aus Förderung (Fassung 4), David, Klasse 3, Grundschule	305
Abbildung 85: Wortkarten für häufige Wörter aus Förderung, David, Klasse 3, Grundschule	306
Abbildung 86: Text aus Förderung (Fassung 5), David, Klasse 3, Grundschule	307
Abbildung 87: Arbeitstechnik "Schreiben von Mitsprechwörtern" (vgl. MANN/VON WEDEL-WOLFF)	307
Abbildung 88: Text aus Förderung (Endfassung), David, Klasse 3, Grundschule	308

Danksagung

Mein ganz besonderer Dank gilt Prof'in Dr. Iris Füssenich für zahlreiche Anregungen, engagierte Unterstützung und Ermutigung während der Entstehung dieser Arbeit. Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Werner Nestle für seine Unterstützung. Für die hilfreichen inhaltlichen Rückmeldungen bedanke ich mich bei den Kollegen/innen aus dem Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN-Kolleg) "Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe": Gertrud Binder, Prof'in Dr. Erika Brinkmann, Carsten Gehring, Dr. Ulrike Graf, Dr. Stephanie Heitz, Prof. Dr. Cordula Löffler, Regine Morys, Prof'in Dr. Edeltraud Röbe, Andrea Steck, Prof'in Dr. Annegret von Wedel-Wolff und Prof. Dr. Manfred Wespel sowie bei den fachlichen Beratern/innen Prof. Dr. Hans Brügelmann, Prof'in Dr. Mechthild Dehn, Prof. Dr. Peter May und Prof. Dr. Kaspar Spinner. Kristina Singer und Anneke Kensy danke ich für inhaltliche und formelle Überarbeitungsvorschläge und freundschaftlichen Beistand. Danke auch an Mirjam Oppold fürs Korrekturlesen sowie Anja Appel und Mareike Zantow, die als wissenschaftliche Hilfskräfte im FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ mitgewirkt haben. Herzlichen Dank außerdem an die Lehrerinnen aus dem FuN-Teilkolleg für die freundliche Zusammenarbeit, viele Anregungen und zusätzlich eingebrachte Texte Lernender.

Meinem Mann Sven danke ich für die computertechnische Beratung, organisatorische Unterstützung und eingebrachte Zeit, meiner ganzen Familie für emotionalen Rückhalt und Geduld.

Einleitung und Fragestellung

In der Schule erhält das Schreiben von Texten heute schon vom ersten Schuljahr an großes Gewicht (vgl. KLEIN 2001). Kinder werden von Anfang an angehalten, eigene Texte zu schreiben, ohne dass Graphemkenntnisse, Schreibschrift und Rechtschreibung zuvor gesichert sein müssen (vgl. WESPEL 1997). Im Bildungsplan der Grundschule von Baden-Württemberg wird das Rechtschreiben der Fähigkeit, Texte zu schreiben innerhalb eines gemeinsamen Kompetenzbereichs "Schreiben" nachgeordnet (vgl. BILDUNGSPLAN GRUNDSCHULE BADEN-WÜRTTEMBERG 2004). Kinder sollen Schreiberfahrungen machen und damit ihre Fähigkeiten in einzelnen Teilbereichen entwickeln.

Im Anschluss an den Anfangsunterricht, meist in den Klassen drei und vier, werden grundlegende Schreibfähigkeiten wie das alphabetische Schreiben (vgl. MAY 2001, FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008) oder eine angemessene Erzählreihenfolge und ihre Integration beim Verfassen von Texten immer mehr vorausgesetzt. Diese Fähigkeiten sind allerdings nicht bei allen Kindern dieser Altersstufe bereits vollständig ausgebildet, eine Tatsache, die weder in den gängigen Lehrwerken noch in der aktuellen Schreibforschung angemessen berücksichtigt wird. Es gewinnen Teilaspekte wie Schreibkonventionen (Rechtschreibung, Grammatik, Stil), Textkohärenz, Adressatenbezug, Entwickeln von Schreibzielen sowie Korrektur und Überarbeitung des eigenen Textes an Bedeutung. Diese Teilbereiche müssen von Kindern je nach Schreibanforderung bei der Textproduktion eingesetzt und koordiniert werden.

Zu den für die Schreibentwicklung wesentlichen Schuljahren drei und vier gibt es nur wenig Literatur. Die Forschung beschäftigt sich in erster Linie mit dem Anfangsunterricht, oder die Diskussion bezieht sich auf die Sekundarstufe I und II. Im Blickpunkt steht zudem häufig allein die Rechtschreibung. Wenige Forschungsarbeiten gibt es zum weiterführenden Schreiben nach dem Anfangsunterricht in Textzusammenhängen, obwohl gerade dieses im Hinblick auf den Alltag besonders bedeutsam ist.

Schwierigkeiten in diesem Bereich werden trotz ihrer großen Tragweite für die Betroffenen derzeit kaum thematisiert und untersucht (vgl. FÜSSENICH 2006). Hier setzt meine Arbeit an. Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes zu Schriftlichkeit, Teilbereichen des Schreibens, Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben und den wenigen Arbeiten zu Schreibschwierigkeiten werden Möglichkeiten erarbeitet und aufgezeigt, Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen förderorientiert zu erfassen. Da Schreiben in der Schule gelernt und gelehrt wird, finden dabei sowohl Lern- als auch Lehrprozesse Beachtung.

Schreiben und Schreibkompetenz in Schule und Alltag

Schreiben ist nicht nur in der Schule, sondern vor allem auch im Alltag bedeutsam: Bereits Kinder schreiben Notizen, Einkaufszettel und Briefe. Dabei lernen sie das Schreiben als eine Möglichkeit kennen, persönlich Bedeutsames für sich selbst und andere zum Ausdruck zu bringen. Später müssen Geschäftsbriefe verfasst, Formulare ausgefüllt und Bewerbungen geschrieben werden. Rechtschreibung und das Verfassen von Texten gehören dabei zusammen. Ein Bewerbungsschreiben mit vielen Rechtschreibfehlern zum Beispiel wirkt auf potenzielle Arbeitgeber nicht positiv. Die Rechtschreibung ist aber nur einer unter vielen Aspekten, die beim Schreiben bedeutsam sind. So muss thematisches Wissen vorhanden sein, um überhaupt etwas schreiben zu können. Wird für andere geschrieben, müssen deren Vorwissen und Interessen berücksichtigt werden. Sachverhalte müssen zusammenhängend und in der richtigen Reihenfolge wiedergegeben werden, damit Leser/innen sie verstehen können. Schreiben ist daher weit mehr als Aufschreiben und Rechtschreibung. Schriftliche Sprache unterscheidet sich von mündlicher und Schreiben erfordert die Beherrschung, Automatisierung und Koordination zahlreicher Teilfähigkeiten und -prozesse. Um solche Anforderungen bewältigen zu können, brauchen Schreiber/innen die Fähigkeit, selbstständig Texte verfassen zu können. Dazu gehören neben orthographischen Kenntnissen

und Grammatikwissen und –können vor allem Aspekte wie Kenntnisse über die Besonderheiten schriftlicher Sprache, Planung, Formulieren, Erzählreihenfolge, der „rote Faden“, Adressatenbezug sowie die Fähigkeit, Texte formal und inhaltlich überarbeiten zu können.

PORTMANN (1993, S. 97) spricht vom Schreiben als einer „übergeordneten Fertigkeit“. Eine Vielzahl von Wissenskomponenten und kognitiven Prozessen müsse zusammenspielen, damit ein verständlicher Text produziert werden könne. Außerdem sei Schreiben eine Fertigkeit, die über den Deutschunterricht hinaus fächerübergreifend vermittelt werden müsse und die gleichzeitig ein wichtiges Instrument des Lernens selbst sei. Schreiben spielt daher nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen unterrichtlichen Bereichen eine wichtige Rolle und trägt damit entscheidend zu schulischem Erfolg oder Misserfolg bei. Wer Probleme beim Schreiben hat, wird zum Beispiel auch biologische oder historische Sachverhalte nur eingeschränkt schriftlich darstellen können. Die erfolgreiche Entwicklung der Schreibfähigkeit erhält damit auch große Bedeutung für berufliche Perspektiven, die Menschen im Alltag haben. Wer sich schriftlich nicht angemessen und verständlich ausdrücken kann, hat mit gravierenden Nachteilen zu rechnen. Diese Relevanz des Schreibens im Alltag macht deutlich, dass das Schreibenlernen und –lehren zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehören.

Zentrale Begriffe

Im Rahmen dieser Arbeit wird Schreiben als übergeordnete Tätigkeit definiert, die eine Integration unterschiedlicher Kompetenzen und Prozesse erforderlich macht. Es schließt das Verfassen von Texten, Rechtschreibung und Grammatik sowie motivationale Prozesse mit ein. Unter weiterführendem Schreiben verstehe ich das Schreiben über den Anfangsunterricht hinaus. Hier fällt in der Regel den Klassen drei und vier besondere Bedeutung zu. Produkte der übergeordneten Tätigkeit des (weiterführenden) Schreibens, Schreibprodukte, sind in erster Linie schriftliche Texte. Da in der Sprachwissenschaft für den Begriff „Text“ bis heute keine ein-

heitliche Definition vorliegt (vgl. VATER ³2001, S. 10ff), werden alle schriftlichen Äußerungen so bezeichnet. Die Fähigkeit zu schreiben als Erwerb der erforderlichen Teilprozesse und Kompetenzen, um diese in den Schreibprozess einzubringen und zunehmend zu automatisieren, wird als Schreibkompetenz bezeichnet. Ein zentraler Aspekt von Schreibkompetenz ist die Fähigkeit, Texte zu verfassen. Daneben spielen Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit sowie die Schreibmotivation eine Rolle. Schreiben wird – im Gegensatz zur mündlichen Sprache – bewusst in der Schule gelernt und gelehrt. Beim Erwerb dieser Fähigkeiten muss neben den Lernenden immer auch die Seite des Lehrens berücksichtigt werden. „Da der Erwerb der Schriftsprache in der Regel an schulische Lehr- Lernprozesse geknüpft ist, lassen sich Schwierigkeiten bei der Textproduktion nicht nur an den Defiziten der Lernenden festmachen, sondern manche Probleme der Lerner können auch auf Lehrprobleme zurückgeführt werden,“ schreibt FÜSSENICH (²2006, S. 265). Diese Zusammenhänge werden in der Literatur zum Schreiben häufig vernachlässigt. Gründe für Schreibschwierigkeiten werden demzufolge häufig allein bei den Lernenden gesucht, der schulische Unterricht bleibt außen vor.

FÜSSENICH (²2006) zeigt drei übergeordnete Bereiche auf, in denen sich Schwierigkeiten beim Schreiben zeigen können: Motivationsprobleme, insbesondere Angst vor der Schriftsprache und damit verbundenes Vermeidungsverhalten, Schwierigkeiten beim Erwerb der Teilprozesse des Schreibens und Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten sowie Probleme mit Rechtschreibung und/oder Grammatik, die die Lesbarkeit geschriebener Texte erschweren. Daraus lässt sich ein „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz ableiten, das meiner Arbeit zugrunde liegt:

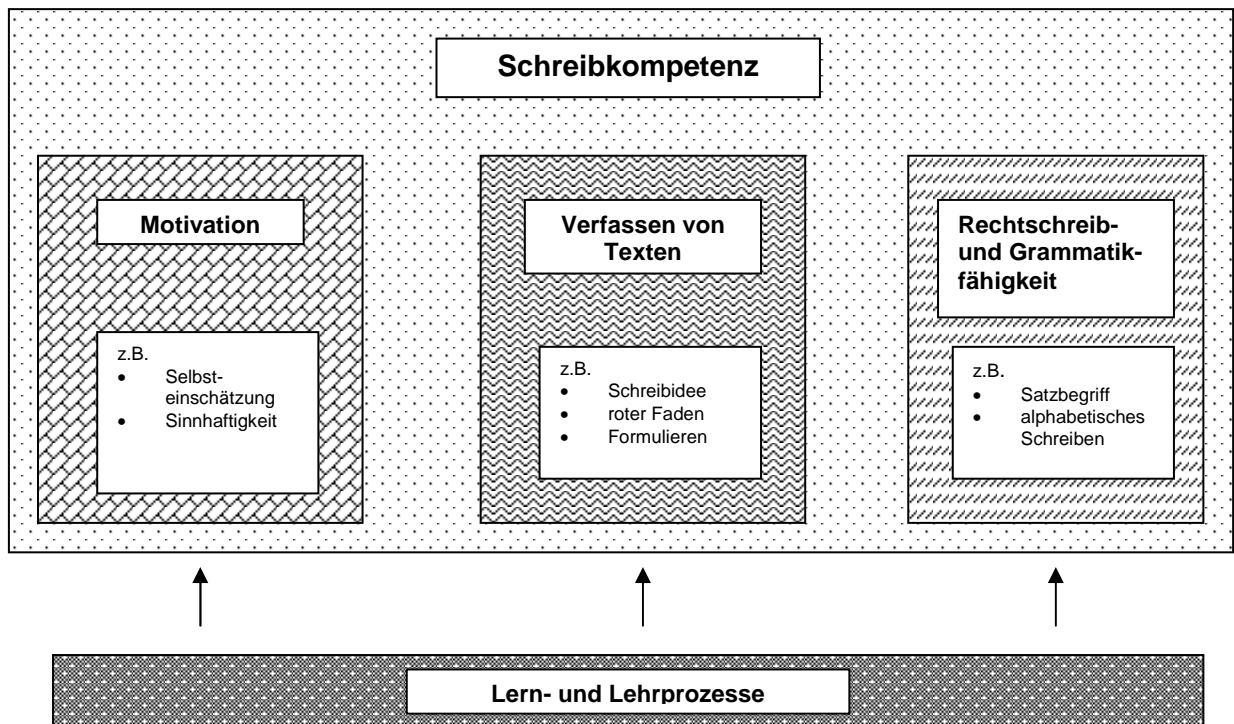


Abbildung 1: "Drei-Säulen-Modell" der Schreibkompetenz (vgl. FÜSSENICH 2006)

Fragestellung

Beim Erwerb der Fähigkeit, Texte zu verfassen, müssen Schüler/innen lernen, verschiedene Teilaspekte des Schreibens zu beachten, zu koordinieren und in ihr Schreiben zu integrieren.

Diesen „Jongleurakt“ (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1986) beherrschen Lernende nicht von Anfang an. Bei Schreibanfängern/innen stehen daher oft einzelne Aspekte im Vordergrund, während andere (noch) vernachlässigt werden. So ist bei Kindern zum Beispiel häufig zu beobachten, dass der Inhalt beim Schreiben dominiert, während formale Aspekte wie Rechtschreibung und Zeichensetzung vernachlässigt werden. Diese Zusammenhänge werden in der Literatur zum Thema Schreiben wenig berücksichtigt. Erst allmählich lernen Kinder, Teilaspekte routiniert und automatisiert durchzuführen und aufeinander abzustimmen. In den Klassen drei und vier wird diese Leistung zunehmend von ihnen erwartet. Deshalb ist es wichtig, Schwierigkeiten im Lernprozess rasch zu erkennen, um problematische Bereiche zu fördern und in den Schreibprozess zu integrieren.

Zum Thema Schreibschwierigkeiten gibt es bezogen auf das Schreiben in Textzusammenhängen nur wenige Literaturbeiträge. Dies gilt besonders für den diagnostischen Bereich, in dem lediglich für die Untersuchung von Rechtschreibfähigkeiten ausreichend Materialien vorliegen. Diagnostische Instrumente zur Erfassung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben in Textzusammenhängen gibt es praktisch nicht. Literatur zur Bewertung von Schülertexten bezieht sich, was die Klassen drei und vier betrifft, großteils auf die Benotung oder Überarbeitung von Texten. Möglichkeiten, aus Schülertexten auf Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben zu schließen und daraus Fördermaßnahmen abzuleiten, sind kaum im Blickfeld der Forschung. Gerade in der Diagnostik von Schreibkompetenzen und -schwierigkeiten liegt aber eine Chance, Lehrenden Fähigkeiten und Probleme von Schülern/innen transparent zu machen. Dies ermöglicht eine Förderung, die Stärken der Kinder nutzt, um Bereiche, in denen Schwierigkeiten auftreten, gezielt zu entwickeln. Ein Ziel meiner Arbeit ist es, durch das Erarbeiten förderdiagnostischer Materialien zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben solche Möglichkeiten aufzuzeigen. Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen gilt es dabei möglichst differenziert zu erfassen. Gleichzeitig muss diese Erfassung ökonomisch sein, damit sie für Lehrkräfte überhaupt zu leisten ist. Sie sollen damit in die Lage versetzt werden, Kindern auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen zugeschnittene Lernangebote machen zu können.

Die Fragestellung meiner Arbeit lautet daher:

- In welchen Teilbereichen können beim Schreibenlernen und –lehren beim weiterführenden Schreiben über den Anfangsunterricht hinaus Schwierigkeiten auftreten?
- Wie zeigen sich Fähigkeiten und Schwierigkeiten in Texten von Lernenden?
- Welche Möglichkeiten gibt es für Lehrende, Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und -lehren förderorientiert zu erfassen?

Einen grundlegenden Orientierungsrahmen zur Beantwortung dieser Fragen bietet das genannte „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz (vgl. FÜSSENICH 2006), das grundlegende Komplexe von Teilbereichen vorgibt (Motivation, Verfassen von Texten, Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit), die beim Schreiben(lernen und -lehren) wichtig sind.

Hintergrund der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kolleg) "Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe" geschrieben. Die zugrunde liegenden Daten meiner Dissertation wurden im FuN-Kolleg erhoben und ausgewertet. Zum Bereich Schreiben wurden neben isolierten Rechtschreibfähigkeiten, die mittels der Hamburger Schreibprobe (vgl. MAY 2001) überprüft wurden, die Schreibkompetenzen im Textzusammenhang über verschiedene Schreibanlässe erhoben. Letztere werden in meiner Arbeit ausführlich dargestellt.

Das FuN-Kolleg wurde Anfang 2000 an den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Schwäbisch Gmünd begonnen. Die Bereiche Sprachbehindertenpädagogik (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Deutschdidaktik (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd) und Erziehungswissenschaft (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) arbeiteten im FuN-Kolleg zusammen und brachten bei der Betrachtung der Lese- und Schreibentwicklung von Kindern ihren je eigenen Blickwinkel ein. Die folgende Übersicht zeigt die einzelnen Teilprojekte:

FuN-Kolleg "Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe"

Hochschule	PH Ludwigsburg Fakultät für Sonderpädagogik	PH Schwäbisch Gmünd	PH Ludwigsburg
Fachbereich	Sprachbehindertenpädagogik	Fachdidaktik Deutsch	Erziehungswissenschaft

Teilprojekte:

Projekt	<i>Teilprojekt 1:</i> Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren	<i>Teilprojekt 2:</i> Ausbau fortgeschrittener Lesestrategien nach dem Erwerb der alphabetischen Phase: Förderung von Kindern mit Leseschwierigkeiten in Klasse 2 bis 4	<i>Teilprojekt 3:</i> Leistung in der Grundschule – Wie Grundschulkinder ihre Schulleistungen sehen und verstehen
Leitung	Prof'in Dr. Iris Füssenich	Prof'in Dr. Annegret von Wedel-Wolff Prof. Dr. Manfred Wespel	Prof'in Dr. Edeltraud Röbe
Mitarbeiter /innen	Dr. Cordula Löffler	Claudia Crämer Carsten Gehring	Gertrud Binder Dr. Ulrike Graf Dr. Regine Morys

Fortsetzungsprojekte:

Fortsetzungsprojekt	<i>Teilprojekt 1:</i> Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4	<i>Teilprojekt 2:</i> Ausbildung der Lehrkompetenz für die Diagnose und Förderung von Leseprozessen nach dem Erwerb der alphabetischen Phase	<i>Teilprojekt 3:</i> Leistung in der Grundschule – Wie Grundschulkinder ihre Schulleistungen sehen und verstehen
Leitung	Prof'in Dr. Iris Füssenich	Prof'in Dr. Erika Brinkmann Prof'in Dr. Annegret von Wedel-Wolff Prof. Dr. Manfred Wespel	Prof'in Dr. Edeltraud Röbe
Mitarbeiter /innen	Claudia Husen	Andrea Steck	Gertrud Binder, Dr. Stephanie Heitz, Dr. Regine Morys

Abbildung 2: Übersicht FuN-Kolleg "Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe"

Das FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 1 und 2“ und in der Fortsetzung „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ hat zum Ziel, unterschiedliche Entwicklungen von Kindern beim Erwerb der Schriftsprache zu erfassen und für Lehrende sichtbar zu machen. Zentral war von Anfang an der Blick auf das Zusammenwirken von Lern- und Lehrprozessen. Das FuN-Teilkolleg verfolgte folgende Fragestellungen:

„Bezogen auf die Lernprozesse der Kinder:

Welcher Zusammenhang besteht zwischen Schwierigkeiten mit der mündlichen Sprache und Problemen beim Schriftspracherwerb?

Welche Unterschiede innerhalb einzelner Entwicklungsverläufe lassen sich aufzeigen?

Bezogen auf die Lehrprozesse der Lehrerinnen:

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Diagnoseergebnissen für Unterricht und Förderung?

Erweitert der Blick auf die Kinder mit Schwierigkeiten das eigene Konzept für Unterricht und Förderung?

Erweitert der Blick auf die Kinder mit Schwierigkeiten den Unterricht auch für die Kinder ohne Schwierigkeiten?“ (FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008, S. 14)

Im FuN-Teilkolleg waren Klassen aus Grund- und Sonderschulen (Schule für Sprachbehinderte, Förderschule) sowie Grundschulförderklassen beteiligt. Am Fortsetzungsprojekt „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ nahmen insgesamt neun Klassen aus den genannten Schularten teil. Die Lernentwicklung von etwa 100 Schülern/innen konnte von der Einschulung bis Ende Klasse 4 verfolgt werden. Es wurden Daten zu den Bereichen Textschreiben, Rechtschreibung, Sprachbewusstsein und Lesekompetenz erhoben. Die dazu geeigneten diagnostischen Verfahren wurden in Zusammenarbeit mit der Leiterin des FuN-Teilkollegs, Frau Prof'in Dr. Füssenich, ausgewählt bzw. entwickelt. Die Entwicklung einzelner Aufgaben zur Lesediagnostik fand in Kooperation mit dem FuN-Teilkolleg Schwäbisch-Gmünd statt. Besonders eng war die Zusammenarbeit mit dem FuN-Teilkolleg Ludwigsburg. Schreibanlässe wurden hier teilweise gemeinsam entwickelt und unter der jeweils eigenen Fragestel-

lung ausgewertet. Ergebnisse der diagnostischen Erhebungen wurden bei regelmäßigen Treffen mit den beteiligten Lehrerinnen vorgestellt und besprochen. Die folgende Auflistung gibt einen Überblick über erhobene diagnostische Daten:

3. Schuljahr

September	Text zum „Schellenengel“/ Text zur „Picasso-Ziege“ (RABKIN)
November	Überprüfung des Leseverständnisses anhand eines Sachtextes: „Das Nilferdbuch“ (VON WEDEL-WOLFF)
Dezember	Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten Klasse 3, Teil 1
Februar	Überprüfung der Rechtschreibung: Hamburger Schreibprobe 3 (MAY)
März	Text zum Bildimpuls „Der Sprung“ (PORTMANN) / Text zum Bildimpuls „Der Fund“ (WOLF)
Mai	Überprüfung des Leseverständnisses anhand eines Sachtextes: „Das Schimpansenbuch“ (VON WEDEL-WOLFF)
Juni	Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten Klasse 3, Teil 2
Juli	Überprüfung der Rechtschreibung: Hamburger Schreibprobe 3 (MAY)

4. Schuljahr

September	„Das Leere Blatt“ (BRÜGELMANN/DEHN)
November	Diagnostik Lesen (Strategien): „Der Maulwurf“ (vgl. KLIPPERT)
Januar	Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten Klasse 4, Teil 1
Februar	Überprüfung der Rechtschreibung: Hamburger Schreibprobe 4/5 (MAY)
März	Text zu einem selbst ausgewählten Schreibenanlass
Mai	Diagnostik Lesen: „Die Nächte der jungen Papageientaucher“ (IGLU)
Juni	Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten Klasse 4, Teil 2
Juli	Überprüfung der Rechtschreibung: Hamburger Schreibprobe 4/5 (MAY)

Abbildung 3: Diagnostik im FuN-Teilkolleg "Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4"

Eine genaue Darstellung der meiner Arbeit zugrunde liegenden Texte findet sich in Kapitel 5.1.

Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Die ersten vier Kapitel meiner Dissertation setzen sich mit theoretischen Grundlagen zum Schreiben auseinander. In einem ersten Kapitel geht es um die besonderen Aspekte von Schriftlichkeit. Zum einen wird diese vom Bereich der gesprochenen Sprache abgegrenzt. Dabei werden Unterschiede, aber auch Beziehungen der beiden Sprachbereiche herausgearbeitet. Außerdem werden charakteristische Aspekte von Schreibprodukten, also von Texten, erläutert.

Im zweiten Kapitel werden Teilprozesse des Schreibens auf der Grundlage des derzeitigen Forschungsstandes zum Thema in den Blick genommen. Das „Drei-Säulen-Modell“ des Schreibens (vgl. FÜSSENICH 2006) bietet einen Orientierungsrahmen, indem Elemente aus vorhandenen Modellen zur Textproduktion einzelnen Säulen zugeordnet werden bzw. die Perspektive auf die Bereiche Motivation sowie Rechtschreibung und Grammatik hin erweitert wird.

Ein drittes Kapitel hat die Entwicklung von Schreibkompetenz zum Inhalt. Auch hier wird der derzeitige Forschungsstand in Anlehnung an das „Drei-Säulen-Modell“ des Schreibens (vgl. FÜSSENICH 2006) erarbeitet. Schreiben wird – im Gegensatz zum Erwerb der mündlichen Sprache – in der Schule gelernt und gelehrt, daher müssen sowohl Lern- als auch Lehrprozesse berücksichtigt werden.

Im vierten Kapitel werden zu den Bereichen Motivation, Textschreiben und Rechtschreibung/Grammatik mögliche Schwierigkeiten dargestellt. Die Seite der Lehrenden wird neben der Lernperspektive auch dabei mit einbezogen. Überlegungen zur Diagnostik von Schreibschwierigkeiten schließen das Kapitel ab. Vorhandene Forschungsdefizite werden in den jeweiligen Kapiteln aufgezeigt.

Das fünfte Kapitel führt in die vorliegende empirische Untersuchung ein. Es werden die einzelnen Schreibanlässe gezeigt, die die teilnehmenden Kinder im Rahmen des FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ bearbeiten. Anschließend werden Kriterien zur diagnostischen Auswertung von Texten Lernender vorgestellt, die auf der Grundlage der vorangegangenen Kapitel erarbeitet werden. Die Kriterien werden aus den vorliegenden Texten herausgearbeitet und nach dem „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz (vgl. FÜSSENICH 2006) geordnet. An ausgewählten Beispielen aus der Untersuchung werden Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Schülern/innen in den einzelnen Bereichen aufgezeigt. Die Perspektive des Lehrens kann in diesem Teil nur eingeschränkt berücksichtigt werden, da sie in Schüler/innentexten nicht erkennbar ist. Ebenso werden sich aus den untersuchten Texten nicht auf alle Bereiche der Schreibkompetenz (zum Beispiel Motivation) direkte Hinweise entnehmen lassen.

In einem sechsten Kapitel kommt die Perspektive des Lehrens wieder mit in den Blick. Hier geht es darum, wie Lehrende die gefundenen Ergebnisse für sich nutzbar machen können. Es werden zentrale Punkte dargestellt, die eine Analyse von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen in der Schule erleichtern. Dies geschieht zum einen über ein von mir entwickeltes Auswertungsraster für Texte Lernender, zum anderen über von mir konzipierte diagnostische Leitfragen, die einen detaillierten Einblick in Lern-Lehrprozesse beim Schreiben ermöglichen sollen. So sollen für Lehrende Hinweise auf Fähigkeiten und Probleme sowohl der Lernenden als auch des eigenen Schreibunterrichts sichtbar sowie Ansatzpunkte für eine mögliche Förderung der Kinder und Optimierung des Lehrens deutlich werden. Anschließend werden Schreibentwicklungen ausgewählter Kinder über mehrere Schuljahre hinweg analysiert und anhand der zuvor erarbeiteten Kriterien ausgewertet. Das Auswertungsraster für Texte Lernender wird dabei zur Diagnose von Fähigkeiten und Schwierigkeiten, die sich in Texten dieser Kinder zeigen, eingesetzt. Es schließen sich Überlegungen zur Förderung einzelner Teilbereiche des Schreibens an. Diese werden an einem konkreten Beispiel verdeutlicht.

Den Abschluss der Arbeit bildet eine Zusammenfassung der Ergebnisse, aus der Konsequenzen für Schule und Schreibdidaktik abgeleitet werden.

1 Grundlagen zur Schriftlichkeit

1.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Wenn Kinder mit dem Schreiben beginnen, verfügen sie bereits über mündliche Sprachfähigkeiten. Auf dieser Grundlage eignen sie sich das System der Schriftsprache an und entdecken nach und nach Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Eine besonders enge Beziehung zum Schreiben von Texten weist das mündliche Erzählen auf. Es erfordert Kompetenzen, die Kinder beim Schreiben von Texten einsetzen und weiterentwickeln können. Für das Schreiben ist hierbei besonders bedeutsam, dass geschriebene Sprache nicht einfach ein Abbild gesprochener Sprache ist, sondern dass sie eigene Charakteristika und Gesetzmäßigkeiten aufweist. Um einen Text zu verfassen, reicht es daher nicht aus, Gesprochenes einfach aufzuschreiben. Schreiben ist mehr als das Abbilden einer Lautkette als Zeichen auf Papier oder Computerbildschirm. Neben dieser rein medialen Unterscheidung sind konzeptionelle Aspekte zu beachten, in denen sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterscheiden. Je nach Schreib Anlass können diese Unterschiede in verschiedener Ausprägung vorliegen (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1994). Weiter ist von Bedeutung, dass mit dem Erwerb von Schriftsprache nicht einfach nur neue Kenntnisse und neues Wissen hinzugewonnen werden, sondern dass dieser die kognitiven Fähigkeiten von Kindern ganz entscheidend beeinflusst und verändert.

Entwicklung von Erzählkompetenz

Das Erzählen fordert von Kindern Fähigkeiten (zum Beispiel sich Einstellen auf Kommunikationspartner/innen, Unterscheiden von relevanten und irrelevanten Informationen, Einhalten einer Erzählreihenfolge), die sie auch beim Schreiben benötigen. Um Aussagen über die Entwicklung des mündlichen Erzählens treffen zu können, muss zunächst festgelegt werden, was unter „Erzählen“ zu verstehen ist. Nach WAGNER (1986, S. 143) gibt es dazu in der Umgangssprache verschiedene Sichtweisen. Jemand kann eine Geschichte erzählen, einen Unfallhergang oder von einem be-

sonderen Ereignis erzählen. BOUEKE und SCHÜLEIN (1991, S. 16) unterscheiden zwischen zwei Varianten des Erzählens: Dem „informativen“ Erzählen, das vorliegt, wenn zum Beispiel ein Kind zu Hause von seinem Vormittag in der Schule erzählt, und dem „unterhaltenden“ Erzählen, bei dem beispielsweise ein besonders spannendes Erlebnis erzählt wird. Steht im ersten Fall eher das Berichten im Vordergrund, geht es beim zweiten eher um das Unterhalten der Zuhörer. Gemeinsam sind allen diesen Formen des Erzählens nach WAGNER (1986, S. 143) zwei Charakteristika: Es geht um Ereignisse, die in der Vergangenheit stattfanden und an denen die Erzählenden in irgendeiner Weise beteiligt waren. Weiterhin handelt es sich dabei um Ereignisse mit einer „bestimmten Zeitstruktur“, nach der sich das Erzählen richtet. Dabei können die einzelnen Ereignisse nacheinander oder nebeneinander angeordnet sein.

Ein Versuch, die typische Form einer Erzählung näher zu bestimmen, findet sich bei LABOV (1978, vgl. RANK 1995, S. 107 f). Er untersucht unterschiedliche Erzählungen auf ihre innere Struktur hin und entwickelt aus diesen Ergebnissen eine „Normalform“ einer Alltagserzählung, die folgendermaßen aufgebaut ist: Orientierung (Wer, wann, was, wo?), Handlungskomplikation (Was passierte dann?), Evaluation (Was soll das ganze?), Resultat (Wie ging es aus?), Koda. Erzählanlass bei LABOVs Untersuchung ist die Frage „Gab es schon einmal eine Situation, die für Sie mit Gefahr für Leib und Leben verbunden war?“ RANK (1995, S. 108) merkt dazu kritisch an, dass diese Frage die Darstellung einer außergewöhnlichen Ereignisfolge geradezu verlange und damit eine Erzählung in der gefundenen „Normalform“ nahe lege. Die Erzählform hänge direkt mit dem Erzählanlass und der Erzählsituation zusammen. Sie könne nicht verallgemeinert werden.

WAGNER (1986, S. 144) verwendet bei seinen Forschungen zum Erzählen keine strukturierten Erzählvorgaben, sondern Korpora „natürlicher Spracherzeugungs-Situationen“ von drei- bis vierzehnjährigen Kindern. Aus diesen entnahm er die Erzählsituationen. Dabei stellte WAGNER fest, dass es im Alltag von Kindern neben den schon von LABOV beschriebenen „Höhepunkterzählungen“ einen weiteren Erzähltypus gibt, die „Geflecht-Erzählungen“. Beide weisen erhebliche Unterschiede auf. Während

die Höhepunkterzählung eher monologisch abläuft, weil eine Person etwas erzählt, das den Zuhörern normalerweise nicht bekannt ist, ist die Geflecht-Erzählung dialogisch angelegt, mehrere Personen erzählen von etwas, das meist allen schon bekannt ist. Hier bezieht sich das Erzählen auf eine gemeinsame Situation, während bei der Höhepunkterzählung der/die Zuhörer/in an dem, was erzählt wird, normalerweise nicht beteiligt war. Die Höhepunkterzählung könnte mit „Das war so...“ eingeleitet werden, zur Geflecht-Erzählung passt eher der Anfang „Weißt du noch...?“ Das gemeinsame Erzählen von Erlebnissen aus der Schulzeit bei einem Klassentreffen ist ein anschauliches Beispiel dafür, dass solche Geflecht-Erzählungen auch bei Erwachsenen noch vorkommen. Das zeitliche Nacheinander der Höhepunkterzählung lässt sich bei Geflecht-Erzählungen in dieser Form nicht feststellen. Hier stehen die Ereignisse, die verschiedene Erzähler/innen einbringen, oft nebeneinander. Es geht weniger um einen festen Zeitpunkt in der Vergangenheit, an dem ein bestimmtes Ereignis stattfand, als um einen Zeitraum, aus dem unterschiedliche Ereignisse angesprochen werden. Die Erzählstruktur ist demnach nicht geschlossen und auf einen Höhepunkt ausgerichtet, sondern offen. Im Gegensatz zur dramatischen Höhepunkterzählung ist die Geflecht-Erzählung episch. Bezogen auf Diskursschemata nach BEREITER und SCARDAMALIA (1987), zeigt sich bei der Geflecht-Erzählung eine viel größere Offenheit als bei der Höhepunkterzählung, da der/die Gesprächspartner/in hier wesentlich aktiver beteiligt ist. In der Realität kommen die beiden Erzähl-Typen selten in Reinform vor, nach RANK (1995, S. 109) sind hier meist Mischformen zwischen beidem anzutreffen. Die Erzähl-Anteile beim dialogischen Erzählen in Geflecht-Erzählungen können symmetrisch oder asymmetrisch verteilt sein. Bei einer symmetrischen Verteilung sind alle Gesprächspartner/innen prinzipiell gleichberechtigt und erhalten ähnlich umfangreiche Gesprächsanteile. Bei einer asymmetrischen Verteilung übernimmt ein/e Gesprächspartner/in eine Führungsrolle. Eine solche Verteilung kommt nach WAGNER (1986) häufig vor, wenn Erwachsene und Kinder zusammen etwas erzählen. Hier kommt dem/der Erwachsenen eine Helfer-Rolle zu, da er/sie dem Kind Erzählimpulse gibt.

Mit dem Erwerb der Erzählfähigkeit haben sich BOUEKE und SCHÜLEIN (1991) beschäftigt. Im Rahmen eines Projekts zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern an der Universität Bielefeld ließen sie Kinder von fünf, sieben und neun Jahren eine Bildergeschichte nacherzählen. Theoretische Grundlage der Arbeit ist ein Modell, in dem Erzählen als Realisierung eines Schemas verstanden wird. BOUEKE und SCHÜLEIN nehmen an, dass das Erzählen durch ein "narratives Schema" gesteuert wird, das erworben werden muss, um Erzählfähigkeit zu erlangen. Anhand der Auswertung der Erzählungen von Kindern verschiedener Altersstufen erarbeiten sie ein Modell zur Erzählentwicklung, das sich in vier aufeinander folgende Texttypen aufteilen lässt. Am Anfang der Entwicklung steht der "isolierte Typ". Im Kindergartenalter stellen Kinder Ereignisse unverbunden nebeneinander dar. Darauf folgt der "lineare Typ", bei dem die Ereignisse untereinander verknüpft werden. Eine inhaltliche Gliederung, vergleichbar etwa mit LABOVs "Normalform", gibt es etwa bis zum zweiten Schuljahr allerdings noch nicht. Sie folgt erst in der nächsten Entwicklungsstufe, dem "strukturierten Typ". Etwa ab der zweiten Klasse verwenden Kinder "episodische Markierungen", um ihre Erzählungen auf einen Höhepunkt hin zu strukturieren. Die letzte Stufe der Erzählentwicklung, den "narrativ strukturierten Typ", erreichen Kinder, wenn ihre Erzählungen zusätzlich zu solchen Strukturierungen affektive Markierungen enthalten. Hier fließen auch persönliche Bewertungen und Gefühle in die Erzählung mit ein. Nach BOUEKE und SCHÜLEIN treten solche Erzählungen normalerweise ab der vierten Klasse auf.

Zum Modell von BOUEKE und SCHÜLEIN ist kritisch anzumerken, dass es, wie schon LABOVs "Normalform", anhand reiner Höhepunkterzählungen entwickelt wurde. Unterschiedliche Erzählungs-Typen (vgl. WAGNER 1986) werden nicht berücksichtigt. Auch die Rolle des/der Gesprächspartners/in wird nicht beachtet (vgl. RANK 1995, S. 112). Das Nacherzählen einer Bildergeschichte ist zudem ein Erzählanlass, der mit dem Erzählen im Alltag nicht viel zu tun hat. Die Bilder liegen sowohl dem erzählenden Kind, als auch dem/der zuhörenden Erwachsenen vor; das Erzählte hat also keinen Neuigkeitswert, die Situation muss dem Kind künstlich vorkommen. Da die schriftlichen Erzählungen, die in der Schule Kindern oft

abverlangt werden, häufig ähnlich künstliche Anlässe haben und meist stark an der Höhepunkterzählung orientiert sind, halte ich BOUEKES und SCHÜLEINs Modell im Hinblick darauf trotzdem für beachtenswert. Es muss aber auf unterschiedliche Erzählungs-Typen hin erweitert werden.

Ein Ansatz dazu findet sich bei WAGNER (1986). Er geht davon aus, dass Kinder zunächst "Basis-Sprechakte des Erzählens" erwerben, mit Hilfe derer sie Dinge mitteilen oder beschreiben können (vgl. RANK 1995, S. 124 ff). Erzählen geht nach WAGNER aber über das reine Mitteilen hinaus. Nicht jedes Ereignis ist an sich erzählenswert. Erzählt wird das, was für subjektiv bedeutsam erachtet wird. Aus diesem Grund ergänzen Bewertungen die "Basis-Sprechakte" beim Erzählen. In einer zweiten Stufe erwerben Kinder das dialogische Erzählen in Geflecht-Erzählungen. Dabei betont WAGNER, dass diese Stufe kein bloßer Übergang zum Erwerb der monologischen Höhepunkterzählung sei, sondern dass das Geflecht-Erzählen ein eigenes Erwerbsziel darstelle (WAGNER 1986, S. 154). Eine besondere Rolle spielt hierbei sicher das asymmetrische, helfende Erzählen, bei dem Erwachsene Kinder durch eigene Erzählanteile beim Erzählen unterstützen. Entsprechend der „Gerüstmethode“ nach BRUNER (2002, S. 109, vgl. RANK 1995, S. 118) übernehmen Erwachsene die Erzählelemente, die das Kind noch nicht allein bewältigt, und überlassen dem Kind die Anteile, die es selbstständig übernehmen kann. Mit zunehmender Erzählkompetenz des Kindes kann das stützende „Gerüst“ immer weiter reduziert werden. Auf einer dritten Stufe erfolgt dann schließlich der Erwerb des monologischen Erzählens in Höhepunkt-Erzählungen. WAGNER zeigt Elemente monologischen Erzählens an Erzählungen neun bis zehnjähriger Kinder auf (ebd. S. 155). Genaue Altersgrenzen ordnet er den einzelnen Stufen nicht zu. RANK (1995, S. 126 ff) folgt WAGNERS Ausführungen zum dialogischen und monologischen Erzählen, sieht die Annahme von „Basis-Sprechakten“ als erste Stufe der Erzählentwicklung aber kritisch. Er geht davon aus, dass kindliche Äußerungen zunächst ganzheitlich und undifferenziert in den Interaktionszusammenhang verflochten seien. Die Aneignung spezifischer Sprechakte erfolge erst später. Dabei seien anfangs zwei voneinander getrennte Entwicklungen zu beobachten: die „Ausdifferenzierung der darstellenden Sprechakte“ und die

„Entfaltung der bewertenden Sprechakte“. So könne bei Kindern zunächst beides vorkommen, eine rein lineare Aufzählung von Ereignissen, bei der eine persönliche Erzählperspektive nicht feststellbar sei, oder ein sehr subjektives Erzählen, bei dem die eigentliche Handlung vernachlässigt werde. Im Laufe der Erzählentwicklung müssten diese beiden Seiten einander immer weiter angenähert werden, so dass es schließlich zu einer Ausbalancierung von strukturiertem Darstellen und persönlichem Bewerten komme. Eine besondere Rolle spiele dabei die Berücksichtigung der Perspektive der anderen bezüglich beider Seiten. Diese sei von Kindern erst am Ende der Grundschulzeit zu erwarten. RANK begründet dies mit dem kindlichen Egozentrismus nach PIAGET. In Anlehnung an WEINHOLD (1998) kann dies aber auch damit begründet werden, dass Kindern die Loslösung ihrer Erzählungen aus gemeinsamen kommunikativen Zusammenhängen mit dem/der Adressaten/in zunächst noch schwer fällt. Sie berücksichtigen die Perspektive der anderen sehr wohl, wännen diese aber ganz dicht bei sich, so wie sie es von den Geflecht-Erzählungen her gewohnt sind. Bei diesen ist das auch der Fall. Beim dialogischen Erzählen ist die Erzählsituation eine gemeinsam erlebte. Damit fällt die Perspektive der Adressaten/innen zunächst mit der eigenen zusammen. Beim Übergang zum monologischen Erzählen, wenn Kinder von Erlebnissen erzählen, die der/die Gesprächspartner/in nicht miterlebt hat, kann diese/r dem Kind durch Nachfragen immer noch helfen, einen Adressatenbezug herzustellen. Die Situation, in der das Erzählen selbst stattfindet, ist noch immer eine gemeinsame. Erst beim schriftlichen Erzählen fällt diese Unterstützung durch den/die Gesprächspartner/in weg und das Kind muss den Leserbezug alleine herstellen. „Orale Kommunikation vereint Leute in Gruppen. Schreiben und Lesen sind einsame Handlungen“, schreibt ONG (1987, S. 73). Zum geschriebenen Text kann das Kind zwar Rückmeldungen und Nachfragen erhalten, allerdings zeitlich verschoben und von der eigentlichen Erzählsituation abgelöst.

Unterschiede und Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Kinder sprechen lange, bevor sie schreiben. Während erste gesprochene Wörter durchschnittlich mit einem Jahr auftreten, erlernen die meisten Kinder die Möglichkeit, diese zu verschriften erst zu Beginn der Schulzeit. „Schreibe, wie du sprichst“ ist ein Hinweis, der Kindern häufig als Hilfe beim Schreibenlernen gegeben wird. Aus diesem Hinweis spricht deutlich die Auffassung, die gesprochene Sprache sei eine Art Fundament, auf dem die Schriftsprache aufbauen kann, aus dem sie abgeleitet wird. Kinder im Schulalter, so wird angenommen, beherrschen die gesprochene Sprache weitgehend regelgerecht und sollen nun gesprochene Sprache in Schrift „übersetzen“. Dass ein solcher Hinweis Kindern nicht immer beim Schreiben weiter hilft, deutet darauf hin, dass diese Auffassung nicht uneingeschränkt zutreffen kann.

Innerhalb der Sprachwissenschaft wird heute nicht mehr davon ausgegangen, dass die geschriebene unmittelbar auf die gesprochene Sprache aufbaut, dass mündliche Elemente direkt in die Schrift überführt werden können. ANDRESEN (1985, S. 17 f) betont, dass die Schriftsprache zwar sowohl historisch als auch ontogenetisch erst nach der gesprochenen Sprache entstanden sei, dass sie mittlerweile aber eigene Funktionen und Formen entwickelt habe, die sich von der gesprochenen Sprache unterscheiden. Mittlerweile hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass es sich bei Mündlichkeit und Schriftlichkeit jeweils um autonome Sprachsysteme handelt, zwischen denen zwar wechselseitige Beziehungen bestehen, die sich jedoch in zahlreichen Aspekten unterscheiden. Unterschiede finden sich auf allen Sprachebenen (vgl. FIX 2004, S. 33).

VYGOTSKIJ (2002) setzt sich mit gesprochener und geschriebener Sprache auf kognitionswissenschaftlicher Ebene auseinander. Er beschreibt einerseits kognitive Anforderungen beim Erwerb der geschriebenen Sprache, stellt aber andererseits auch kognitive Entwicklungsprozesse dar, die durch die geschriebene Sprache entstehen können (vgl. ebd., S. 21). Dabei zeigt er Unterschiede, aber auch Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Sprechen und Schreiben auf: Sprechen ist nach VYGOTSKIJ (2002, S. 439) normalerweise dialogisch angelegt, das heißt,

es gibt Gesprächspartner/innen. Diese befinden sich in einer gemeinsamen Situation, in einem gemeinsamen Handlungskontext, in dem Sprache geäußert wird. Aus diesem Grund teilen Gesprächspartner/innen ein gemeinsames Vorwissen, das es ihnen ermöglicht, mit wenigen Wörtern und zum Teil unvollständigen Sätzen das auszudrücken, was sie meinen. "Wenn es ein gemeinsames Subjekt in den Gedanken der Partner gibt, erfolgt das Verstehen mit maximal verkürzter Rede und extrem vereinfachter Syntax" (ebd., S. 436). Anders ausgedrückt: In der gesprochenen Sprache können wir Wörter und Satzteile weglassen und werden in der Regel trotzdem verstanden, da eine gemeinsame Verstehensbasis vorhanden ist. Eine stets vollkommene und formal korrekte mündliche Sprache würde sogar unnatürlich und gekünstelt wirken. Beim Schreiben ist dies anders. Hier fehlt die gemeinsame Gesprächssituation.

Hier wird der auszusprechende Gedanke in viel größerem Maße als beim mündlichen Sprechen in den formalen Bedeutungen der benutzten Wörter ausgedrückt. Schriftliches Sprechen ist Sprechen ohne Partner. Deshalb ist es maximal entfaltet, die syntaktische Gliederung erreicht hier ihr Maximum. ... Die Partner befinden sich bei schriftlicher Kommunikation in unterschiedlichen Situationen, was die Möglichkeit ausschließt, ein gemeinsames Subjekt zu denken. Schriftliches ist deshalb im Vergleich zum mündlichen Sprechen eine maximal entfaltete und in syntaktischer Hinsicht die komplizierteste Form des Sprechens, bei der wir für den Ausdruck jedes einzelnen Gedankens wesentlich mehr Wörter brauchen als bei mündlicher Kommunikation (VYGOTSKIJ ebd., S. 437).

Beim Schreiben sind Verkürzungen und Auslassungen nicht möglich, da sie durch das Fehlen der gemeinsamen Kommunikationssituation das Verständnis stark beeinträchtigen würden. Darin liegt ein gravierender Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Satzabbrüche, Ellipsen und Wiederholungen, die in der gesprochenen Sprache üblich sind, sind beim Schreiben unzulässig. Betonungen können nicht aufgeschrieben werden. Ein/e Gesprächspartner/in, der/die bei mangelndem Verständnis nachfragen oder eigene Aussagen präzisieren könnte, ist beim Schreiben nicht vorhanden. Grundlage für Erklärungen, Präzisierungen und Überarbeitung von schriftlichen Äußerungen kann beim Schreiben nur der eigene Text geben. BEREITER und SCARDAMALIA (1987) schreiben:

While the written composition system must be adapted to the absence of conversational inputs, it must be adapted to what is present in composition but not in conversation – namely the written text. Learning to act as a reader of one's own text and learning to overcome the saliency of what one has already written appear to be major steps in developing a language-production system that can operate flexibly with feedback from its own output. (S. 56f)

Statt Rückmeldung zu Gesagtem durch eine/n Gesprächspartner/in zu erhalten, müssen Schreiber/innen sich ihre Adressaten/innen vorstellen und den eigenen, bereits geschriebenen bzw. noch zu schreibenden Text als Grundlage für die Entscheidung heranziehen, ob dieser Text für diese verständlich ist. Ein solches Vorgehen unterscheidet sich grundlegend von der mündlichen Kommunikation und muss gelernt werden, bevor Schreiber/innen darüber verfügen können.

Beim Sprechen steht das Kommunizieren von Inhalten, von Bedeutungen im Vordergrund: Ein/e Kommunikationspartner/in möchte dem/der anderen etwas mitteilen. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei in erster Linie auf den Bedeutungsgehalt dieser Mitteilung und weniger auf deren sprachliche Form. Beim Schreiben, und ganz besonders beim Schreibenlernen ist das anders. Hier muss zunächst von eben diesen Inhalten abstrahiert und die Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Lernende müssen sich die Lautform und die genaue Abfolge von Lauten, Wörtern und Sätzen vergegenwärtigen, um verständlich schreiben zu können. Sie müssen vollständige, grammatisch korrekte Sätze verwenden, orthographisch richtig schreiben, um Inhalte angemessen schriftlich kommunizieren zu können. Es zeigt sich, dass Schrift zwar einen engen Bezug zur Lautsprache aufweist, aber einen qualitativ anderen Umgang mit deren Elementen notwendig macht. Schreiben erfordert daher nach VYGOTSKIJ (2002) eine „doppelte Abstraktion“, einerseits die von der inhaltlichen Ebene und andererseits die vom/von der Gesprächspartner/in. Außerdem erfordert Schreiben einen bewussten und willkürlichen Umgang mit den lautlichen Elementen der Sprache. Beim Erwerb der mündlichen Sprache sind Kinder von sich aus zum Lernen motiviert, da sie diese benötigen, um sich mitteilen zu können. Beim Schriftspracherwerb liegt diese „natürliche Motivation“ nicht notwendigerweise vor. VYGOTSKIJ bezeichnet ihn als „künstlich hergestellte Sprachlernsituation“. Beim Schreibenler-

nen ist besonders das sich Einlassen auf die sprachliche Form als metasprachliche Leistung von Bedeutung. Diese Fähigkeit erwerben Kinder – im Gegensatz zum Erwerb der gesprochenen Sprache – in der Regel nicht von selbst. Während Kinder das Sprechen allein durch die Kommunikation mit ihren Bezugspersonen lernen, ist der Schriftspracherwerb in der Regel an schulische Vermittlung gebunden. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden tragen zum Erfolg oder Misserfolg beim Schreibenlernen bei. Wie bereits erwähnt, ergeben sich Schreibanele in den seltensten Fällen direkt aus kommunikativen Situationen. Beim Schreiben existieren kommunikative Situationen oft nur in der Vorstellung des/der Schreibenden/in. Dies erfordert ein neues Umgehen mit Sprache auf einer abstrakten Ebene. Im Gegensatz zum Sprechen erlernt das Kind das Schreiben bewusst. Es wird dabei gezwungen, sich seine bisher unbewusst geäußerte gesprochene Sprache ebenfalls bewusst zu machen. Sprachliche Fähigkeiten werden beim Schreiben deshalb nicht nur gefordert, sondern auch erweitert (vgl. OSBURG ²2000, S.21 ff). Dabei ist die Tatsache von Bedeutung, dass Sprache, die beim Sprechen und Zuhören nur im Moment des Sprechens selbst wahrnehmbar ist, in der geschriebenen Sprache als permanenter Text mit räumlich voneinander abgetrennten Graphemen, Wörtern und Sätzen fixiert ist. So erhält das Kind die Möglichkeit, Distanz zur eigenen Sprache und zu der anderer zu entwickeln und reflexiv damit umzugehen (vgl. DEHN 1998). Geschriebenes kann immer wieder angesehen und durchdacht werden, auch zu einer anderen Zeit an einem anderen Ort. Es verschwindet nicht wie Gesprochenes.

Geschriebene Sprache, Lernen und Denken

Der Erwerb von Schriftsprache ist nicht nur eine Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, sondern verändert auch die kognitiven Fähigkeiten und die mündliche Sprache. LURIA (²1986) zeigt durch Untersuchungen oraler Kulturen, dass abstraktes Denken erst durch die Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache möglich wird. So können Menschen, die nicht lesen und schreiben können, mit abstrakten Klassifizierungen wie „Kreis“, „Dreieck“ oder „Viereck“ nichts anfangen. Sie finden solche aus ihrer persönlichen Lebenswelt heraus gelösten Klassifizierung

gen sogar völlig uninteressant. „Orale Kulturen pflegen Begriffe in einem situativen, operativen Bezugsrahmen anzuwenden, der wenig abstrakt ist, so daß sie dem Leben der Menschen nahe bleiben“ kommentiert ONG (1987, S. 54) LURIJAS Untersuchungsergebnisse. Gleichzeitig stellt er fest, „daß schon ein niedriger Grad an Literalität genügt, um die Denkprozesse ganz erheblich zu verändern“ (ONG 1987, S. 55). Der Erwerb der Schriftsprache hat daher gravierende Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern und beeinflusst damit nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern das Lernen allgemein.

Konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit

KOCH und OESTERREICHER (1994, S. 587) unterscheiden Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf zwei Ebenen. Auf medialer Ebene besagt Mündlichkeit, dass eine sprachliche Äußerung phonisch realisiert wird, während Schriftlichkeit für eine graphische Realisierung steht. Hinzu kommt nun die konzeptionelle Ebene, d.h. der „Duktus, die Modalität der Äußerungen sowie die verwendeten Varietäten, kurz: die *Konzeption*, die die Äußerungen prägt“ (ebd.). Während auf medialer Ebene eine Äußerung entweder schriftlich oder mündlich sein kann, gibt es im Bereich der Konzeption fließende Übergänge. Hier ist also ein Mehr oder Weniger an Schriftlichkeit oder Mündlichkeit möglich. So ist beispielsweise ein wissenschaftlicher Vortrag medial mündlich, obwohl er konzeptionell stark schriftlich geprägt ist. Umgekehrt ist eine E-Mail zwar medial schriftlich, aber konzeptionell eher an der mündlichen Kommunikation orientiert.

Wendet man diese Unterscheidung konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit auf Texte von Kindern an, so zeigt sich häufig, dass diese, obwohl sie natürlich aufgeschrieben wurden, zu konzeptioneller Mündlichkeit tendieren (vgl. OSSNER 1996, FIX 2004). Einen Erklärungsansatz dazu bietet der von BEREITER und SCARDAMALIA (1987) geprägte Begriff der Diskursschemata (discourse schemata). Zentral ist hierbei das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein eines/einer Gesprächspartners/in. Gesprochene Sprache bezieht in unterschiedlicher Ausprägung immer eine/n Konversationspartner/in mit ein, bei einem Gespräch unter Freunden natürlich stärker als bei einem wissenschaftlichen Vortrag. BE-

BEREITER und SCARDAMALIA gehen daher davon aus, dass es im mündlichen Bereich unterschiedlich offene bzw. geschlossene Diskurs-schemata gibt, je nachdem wie stark ein oder mehrere Gesprächspartner/innen sich einbringen können. Im schriftlichen Bereich sind die Diskursschemata dagegen immer geschlossen, da beim Schreiben kein/e Partner/in zur Verfügung steht. ONG schreibt: „In einem Text jedoch stehen die Wörter alleine da. Dies gilt auch für den Verfasser des Textes, der schriftlichen Darbietung“ (1987, S. 102).

BEREITER und SCARDAMALIA stellen die Hypothese auf, dass Kinder bei Schreibbeginn über verschiedene mehr oder weniger offene Diskursschemata aus dem Bereich der mündlichen Sprache verfügen. Da sie auf schriftliche Diskursschemata zunächst wenig Zugriff haben, versuchen sie, die mündlichen Schemata auch im schriftlichen Bereich einzusetzen. Das wird bei relativ geschlossenen mündlichen Schemata leichter sein als bei sehr offenen. Die Aneignung schriftlicher Diskursschemata setzt vielfältige Erfahrungen mit Schrift voraus. Bei Kindern, die über wenig Schrifterfahrung verfügen, liegt ein Rückgriff auf orale Kommunikationsmuster daher auch über den Anfangsunterricht hinaus nahe.

WEINHOLD (1998) untersucht Texte von Kindern aus ersten Klassen zu literarischen Figuren und Medienfiguren. Dabei richtet sie ihr Augenmerk vor allem darauf, wie Kinder mit der Abstraktion vom/von der Gesprächspartner/in umgehen. Er/sie muss von ihnen als Leser/in mit seinem/ihrer Vorwissen und seinen/ihren möglichen Erwartungen mitgedacht werden. ONG bringt dies treffend auf den Punkt: „Das Publikum des Schreibenden ist stets eine Fiktion“ (1987, S. 103).

Kinder müssen die Erfahrung machen, dass der/die Leser/in nicht automatisch weiß, was sie wissen. Dieses Wissen des/der Adressaten/in muss antizipiert und beim Schreiben berücksichtigt werden. WEINHOLD (1998) ist der Meinung, dass sich auch in Texten von Schreibanfängern/innen ein Adressatenbezug finden lässt, dass dieser aber im Zusammenhang mit deren mündlicher Sprache zu sehen ist. Nach DEHN (1999) erfordert Schreiben immer Abstand zur jeweiligen Situation. „Wer schreibt, muss von der Situation, in der er schreibt, gerade absehen“ (DEHN ebd., S. 33). Genau dies können Kinder am Anfang ihrer Schreibentwicklung noch nicht

auf allen Ebenen leisten. In ihrer Vorstellung befinden sie sich meist noch in einer gemeinsamen Situation mit dem/der Leser/in ihrer Texte. Das Schreiben in der Schule legt dies auch nahe. Leser/innen sind fast immer die Mitschüler/innen oder die Lehrkraft. Und diese sind im Klassenraum meist tatsächlich in eine gemeinsame Situation eingebunden.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit als verschiedene, gleichberechtigte Aspekte von Sprache gesehen werden, die sich auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren. Zwischen beiden gibt es Unterschiede, aber auch Beziehungen und Wechselwirkungen. Im Bereich des Schreibens von Texten ist hier von besonders engen Beziehungen zur mündlichen Erzählkompetenz auszugehen. Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind dabei aber nicht nur medial, sondern auch konzeptionell zu unterscheiden (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1994).

1.2 Schreibprodukte

Schreiber/innen produzieren Schreibprodukte (vgl. BAURMANN/WEINGARTEN 1995). Über diese ist es ihnen möglich, mit einem oder mehreren Lesern/innen in Kontakt zu treten. BAURMANN und WEINGARTEN (1995, S. 18) bezeichnen als Schreibprodukte „diejenigen materiellen Spuren von Schreibprozessen..., die dem Symbolsystem der Schriftsprache zugeordnet werden“. Dabei müsse unterschieden werden zwischen dem Endprodukt des Schreibens und Zwischenprodukten. Schreibprodukte lassen sich nach BAURMANN und WEINGARTEN vollständig auf Schreibprozesse zurückführen, während dies umgekehrt nicht der Fall ist.

Schreibprodukte können sehr verschieden aussehen: Sie können durch unterschiedliche Medien realisiert sein (Papier, Computer), können handschriftlich oder in gedruckter Form vorliegen und unterscheiden sich inhaltlich und strukturell stark (Einkaufszettel, e-Mail, Roman, ausgefülltes Bestellformular, Schulaufsatz, Telefonbuch, Gedicht, Beschwerdebrief, Wörterdiktat, Lexikoneintrag). MERZ-GRÖTSCH (2000, S. 51) bezeichnet Schreibprodukte als Texte. Alltagssprachlich würden aber sicher nicht alle

der genannten Beispiele als Texte bezeichnet werden. Es stellt sich die Frage, wie der Begriff „Text“ definiert werden kann.

Was ist ein Text?

Sowohl alltagssprachlich als auch textlinguistisch gibt es hier bis heute keine eindeutige Lösung. Sprachgeschichtlich stammt das Wort Text vom lateinischen *texus* ab, was übersetzt Gewebe oder Geflecht bedeutet (vgl. LEWANDOWSKI ⁶1994, S. 1153). Dieses wurde auf die Verkettung sprachlicher Einheiten übertragen. Nach VATER (³2001, S. 13) gehört im Alltagsverständnis zum Text immer die Schriftlichkeit. Die Kernbedeutung der alltagssprachlichen Textdefinition beschreibt BRINKER (⁵2001, S. 12) folgendermaßen: „Text‘ ist eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst.“ Texte müssen nach dieser Definition also aus Sätzen bestehen und zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Dies trifft nicht auf alle Schreibprodukte zu. VATER (³2001, S. 13) kritisiert, dass die Fixierung auf Schriftlichkeit nicht haltbar sei. Zudem beziehe sich eine solche Definition ausschließlich auf das Resultat einer sprachlichen Kommunikationshandlung und nicht auf den Kommunikationsvorgang selbst, die „Textkonstruktion“. Ein-Satz-Äußerungen würden mit der vorliegenden Definition nicht erfasst. Eine textlinguistische Definition müsse daher weiter gefasst werden. VATER (ebd., S. 15) nennt vier Dimensionen, in denen Texte variieren können: Er unterscheidet mündliche von schriftlichen und einsätzliche von mehrsätzigen Texten. Ein Satz kann hier auch nur aus einem Wort bestehen. Zudem können Texte monologisch oder dialogisch, rein sprachlich oder gemischt sein. In ihnen können auch andere Kommunikationsformen eingeschlossen sein.

BRINKER (⁵2001, S. 17ff) stellt zwei Grundpositionen der Textlinguistik einander gegenüber, den sprachsystematischen und den kommunikationsorientierten Ansatz. In sprachlicher Hinsicht werde die Einheit „Text“ als Folge von sprachlichen Zeichen charakterisiert. Als wichtigste Struktureinheit des Textes werde hier der Satz angesehen, wobei einzelne Sätze kohärent, das heißt inhaltlich und grammatisch zusammenhängend miteinander verbunden, seien. Daneben sei die kommunikative Funktion, die eine Satzfolge innerhalb einer Kommunikationssituation erhalte, ein

zentrales Kriterium für deren Textualität. BRINKER entwickelt eine Textdefinition, die beiden Positionen gerecht werden soll: „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“ (ebd. S. 17). Diese kommunikative Funktion ist bei mündlichen Texten direkt in die Kommunikationssituation eingebunden. Bei schriftlichen kann sie erst zeitlich versetzt durch eine/n Leser/in realisiert werden.

Eine umfassende Diskussion des Textbegriffes würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich versuche daher lediglich, innerhalb der genannten Dimensionen die Texte einzuordnen, die als Schreibprodukte in meiner Untersuchung eine Rolle spielen. Es handelt sich hier ausschließlich um monologisch angelegte schriftliche Texte, die meist aus mehreren Sätzen bestehen. Neben rein sprachlichen liegen auch Texte vor, die im Zusammenhang mit Bildern entstanden sind und/oder gelesen werden müssen. In meiner Arbeit bezeichne ich alle schriftlichen Äußerungen, die Kinder zu einzelnen Schreibanslässen produziert haben, als Texte. Die kommunikative Funktion, die diese Texte für Leser/innen haben können bzw. die Mittel, die von den Schreibern/innen dazu eingesetzt werden, sollen Gegenstand der Untersuchung sein. Dazu ist zunächst eine genauere Betrachtung möglicher Mittel notwendig.

Wie erhält ein Text seine kommunikative Funktion?

Für DE BEAUGRANDE und DRESSLER (1981, S. 3) ist die kommunikative Funktion eines Textes zentral. Sie definieren einen Text als „eine kommunikative Okkurrenz ..., die sieben Kriterien der Textualität erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt.“

Kriterien der Textualität sind nach DE BEAUGRANDE und DRESSLER (ebd., S. 3 ff) Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität. Die Kohäsion stellt dabei Verbindungen zwischen einzelnen Elementen an der Textoberfläche her. Mit Mitteln der Morphologie und Syntax entsteht so ein formaler sprachlicher Zu-

sammenhalt. Kohäsion beruht daher auf grammatischen Abhängigkeiten. Kohäsive Mittel sind beispielsweise explizite oder implizite Wiederaufnahmen von bereits genanntem (zum Beispiel *Der Mann kam ins Büro. Auf dem Schreibtisch fand er...*), Verknüpfungen durch Konjunktionen, Textdeixis und Tempus. Speziell bei schriftlichen Texten spielt das Kriterium einer allgemeinen sprachlichen Korrektheit eine große Rolle, die sich auf Grammatik und Rechtschreibung bezieht (vgl. FIX ²2008, S. 80f).

Mit Kohärenz ist der Sinnzusammenhang des Textes gemeint. Hier geht es um Inhalte, um semantische Elemente, um den „roten Faden“ im Text (vgl. ebd., S. 71). VATER (³2001, S. 54) bezeichnet dieses Kriterium als das wichtigste überhaupt: „Kohärenz stellt offenbar das dominierende Textualitäts-Kriterium dar; sie ist zentral für das Zustandekommen eines Textes: Auch wenn alle anderen von DE BEAUGRANDE und DRESSLER (1981) genannten Kriterien nicht erfüllt sind, kann es sich, solange Kohärenz vorliegt, um einen Text handeln.“ Nach VATER (³2001, S. 54) werden die Kohärenz-Beziehungen im Text wesentlich durch das Thema bestimmt. Das Thema ist, so BRINKER (⁵2001, S. 50), „Kern des Textinhalts“, seine „größtmögliche Kurzfassung“ (ebd., S. 51). Es ist eingebettet in einen Wissenszusammenhang, den sowohl der/die Textproduzent/in zur Herstellung des Textes als auch der/die Textrezipient/in zu dessen Erschließung benötigen (vgl. VATER ³2001, S. 54). Das Wissen der Textrezipienten/innen muss beim Verfassen eines Textes daher immer mitbedacht werden. Im Text wird das Thema durch die Verknüpfung einzelner Teilinhalte entfaltet. Mittel dazu sind nach FIX (²2008, S. 77) semantische Relationen, beispielsweise Spezifizierungen, Einordnungen, Explikationen oder Begründungen. Die thematische Progression wird durch Maßnahmen wie Einführung, Fortführung, Vor- und Rückverweise erreicht. FIX (ebd., S. 79f) grenzt von der thematischen Kohärenz eine strukturelle ab. Hier geht es um äußere Textmerkmale wie Überschriften und Absätze, aber auch um „Grundformen der thematischen Entfaltung und deren Realisierung“, also um konventionalisierte Textmuster, die zur Realisierung der Kernaussage herangezogen werden können. Sie können die Textproduktion entlasten und das Textverständnis erleichtern.

ROTHKEGEL (1995) zeigt auf, dass formale Aspekte der Textstruktur vor allem durch die Linearität des Mediums „Text“ vorgegeben sind: „Im Medium der Sprache kann man eben nicht alles gleichzeitig sagen, sondern nur eins nach dem anderen. Trotzdem muss Kohärenz erreicht werden. Dies ist möglich, indem bestimmte Prinzipien der Anknüpfung der Teile beachtet werden“ (ebd., S. 182). ROTHKEGEL unterscheidet die drei Textebenen Inhalt, Funktion und Form, die in ihrem Zusammenhang einen „Textraum“ bilden, „in dem für die Entwicklung eines Textes bestimmte ‚Wachstumsmöglichkeiten‘ vorgegeben sind“ (ebd., S. 181). Die Fortsetzung eines Textes wird somit durch die bereits vorhandenen Teile auf allen Ebenen mitbestimmt. Bei der Anknüpfung der Teile sind dabei bestimmte Prinzipien zu beachten, damit im Text ein hierarchischer und sequentieller Zusammenhang entstehen kann. ROTHKEGEL spricht hier von „chaining“, Kettenbildung, bei der auf globaler Ebene ein hierarchisches Textschema in eine Sequenz überführt wird, und „pairing“, Paarbildung, als lokale Verbindung zweier Texteinheiten.

Mit Intentionalität ist die Voraussetzung gemeint, dass der/die Textproduzent/in auch tatsächlich einen verständlichen Text erzeugen will, um beim/bei der Rezipienten/in ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Akzeptabilität „betrifft die Einstellung des Text-Rezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, der für ihn nützlich oder relevant ist...“ (DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981, S. 9). Intentionalität und Akzeptabilität zielen damit beide auf den/die Rezipienten/in des Textes. Für VATER (2001, S. 44) sind beide eher „eine allgemeine Voraussetzung für erfolgreiches Kommunizieren als ein Kriterium für Textualität.“

Informativität bezeichnet „das Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/Ungewißheit der dargebotenen Textelemente“ (DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981, S. 10). Hierbei kommt es auf die richtige „Dosierung“ an. Ein Text muss dem/der Rezipienten/in natürlich Neues vermitteln, er muss dabei aber auch an Bekanntes anknüpfen. Ein Text, der nur Bekanntes enthält, wäre nichts sagend und langweilig, ein Text mit nur Unbekanntem aber nicht mehr verständlich. Auch hier spielt das Wissen der Textrezipienten/innen daher eine große Rolle.

Das Kriterium der Situationalität bezieht den situativen Kontext mit ein. Dieser ist bei mündlichen Texten durch die gemeinsame Kommunikationssituation automatisch gegeben. Beim Schreiben muss dieser allerdings bewusst eingeplant werden, da hier Textproduktion und –rezeption getrennt sind. Im Zusammenhang mit Informativität und Situativität ist die Explizitheit des Textes zu nennen (vgl. FIX ²2008, S. 71f). Ein verständlicher, informativer Text muss so explizit sein, dass der/die Rezipient/in ihn auf der Grundlage seiner/ihrer Wissensbasis verstehen kann. Ist er zu implizit, wird der Text unverständlich, weil für Leser/innen wichtige Informationen fehlen. Ist er zu explizit, wird er durch ein Zuviel an Information uninteressant. Textproduzenten/innen müssen deshalb die Situation der Textrezipienten/innen angemessen berücksichtigen, was beim Schreiben schwieriger ist als beim Lesen.

Intertextualität bezieht sich auf den Bezug des aktuellen Textes zu anderen. Das Kriterium wird einerseits auf bestimmte Textsorten bezogen, ein Protokoll wird zum Beispiel analog zu anderen Protokollen verfasst, andererseits auf konkrete andere Texte. DEHN (1999, S. 11) sieht Texte immer „in Korrespondenz mit Vorgefundenem..., mit und zwischen anderen Texten.“ Diese Texte liefern dem/der Produzenten/in Muster, die ihm/ihr beim Erstellen des eigenen Textes helfen, den Rezipienten/innen bieten sie einen Hintergrund, der das Textverständnis erleichtern kann.

2 Teilbereiche des Schreibens

Als komplexe Tätigkeit setzt sich Schreiben aus unterschiedlichen Teilprozessen zusammen und erfordert verschiedene Kompetenzen. Eine Aufteilung des Schreibens in Teilprozesse ist hilfreich, um die beim Schreiben ablaufenden Vorgänge besser zu verstehen und damit auch herauszufinden, an welchen Punkten im Schreibprozess Schwierigkeiten auftreten können. Dabei wird das Schreiben heute weniger als nacheinander ablaufende, aufeinander aufbauende Produktionsstufen gesehen, sondern als eine auf ein Ziel hin ausgerichtete Handlung, bei der einzelne Teilprozesse in Wechselwirkung zueinander stehen, immer wieder unterbrochen und überprüft werden und sich wiederholen können. Schreiben wird dabei als ein Problemlöseprozess betrachtet: Ein Schreib Anlass wird analysiert, eine Schreibidee entwickelt, ein Schreibziel überlegt, das beim/bei der Adressaten/in erreicht werden soll, Ideen und Informationen dazu abgerufen oder beschafft, geordnet, in Sprache umgesetzt und überarbeitet. Das zu erreichende Ziel ist der fertige Text. Der Schreib Anlass wird dabei wie ein zu lösendes Problem betrachtet. Die systematische Bearbeitung einzelner Teilschritte ermöglicht es dem/der Schreiber/in, dieses Problem zu bewältigen und an sein/ihr Ziel zu gelangen (vgl. MERZ-GRÖTSCH 2000, S. 86f).

Schreibprozesse sind Ereignisse, denen eine Funktion im Rahmen der Produktion eines schriftlichen Textes zugeordnet werden kann. Sie werden in ihrem zeitlichen Verlauf betrachtet. Jede Kennzeichnung eines Ereignisses als (Schreib-)Prozeß setzt damit eine Interpretation und ein (zumindest vorthoretisches) Modell des Schreibens voraus (BAURMANN/WEINGARTEN 1995, S. 16).

Nach BAURMANN und WEINGARTEN (ebd.) muss ein solches Modell zum einen die Identifizierung eines Ereignisses als Schreibprozess ermöglichen. Es muss klar sein, dass das, was der/die Schreiber/in gerade tut, zum Schreiben gehört. Die Periodisierung des Schreibprozesses führt zum anderen zur Wahl eines Anfangs- und Endproduktes. Während das Endprodukt meist der fertige Text ist, ist das Anfangsprodukt weit schwerer auszumachen:

Einer beobachtbaren äußeren Schreibhandlung gehen wohl immer kognitive Prozesse voraus, die häufig nicht unmittelbar beobachtet werden können (BAURMANN/WEINGARTEN 1995, S. 15).

Eine weitere Aufgabe von Modellen zum Schreiben ist die Segmentierung eines Schreibprozesses in Teilprozesse (vgl. ebd.).

In Anlehnung an das Drei-Säulen-Modell nach FÜSSENICH ²2006 stelle ich die Bereiche Motivation, Verfassen von Texten und Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit im Einzelnen dar. Dabei greife ich auf Modelle aus der aktuellen Literatur zum Schreibprozess zurück (HAYES/FLOWER 1980, LUDWIG 1983a, BAER u.a. 1995). Jeder einzelne Bereich, ganz besonders das Verfassen von Texten, setzt sich seinerseits aus verschiedenen Aspekten zusammen.

2.1 Motivation

Motivation im Schreibprozess

Motivation ist die Grundlage jedes Schreibens. Eine Schreibaufgabe wird gar nicht erst angefangen, wenn der/die Schreiber/in nicht motiviert ist. Ebenso wird die Aufgabe nicht weitergeführt, wenn nicht ein Mindestmaß an Motivation während des Schreibprozesses erhalten bleibt. Ohne Motivation ist Schreiben unmöglich. Umso erstaunlicher ist es, dass sich in der Literatur nur relativ wenige Beiträge finden, die Schreibmotivation explizit thematisieren (z.B. BAURMANN/MÜLLER 1998, MERZ-GRÖTSCH 2000, FÜSSENICH ²2006). Daneben ist der Bereich Motivation Teil von Schreibprozessmodellen (vgl. HAYES/FLOWER 1980, LUDWIG 1983a, BAER/FUCHS/REBER-WYSS/JURT/NUSSBAUM 1995). Schreiben wird in neueren Modellen als Problemlösen aufgefasst. Dem/der Schreiber/in stellt sich mit dem Schreibanlass ein Problem, das es zu lösen gilt. Es liegt auf der Hand, dass diese/r zum Lösen der Aufgabe motiviert sein muss, um das Problem überhaupt anzugehen und um während des Lösungsprozesses „am Ball“ zu bleiben. Dennoch taucht der Bereich Motivation im „Klassiker“ der Textproduktionsmodelle, dem Modell von HAYES und FLOWER, nur am Rande auf. Dem Problemlöseprozess wird hier die Komponente „task environment“ zugeordnet, in der „motivation cues“ mit

enthalten sind. Direkte Wechselwirkungen und Beziehungen zu anderen Bereichen werden aber nur für die Textplanung aufgezeigt (vgl. HAYES/FLOWER 1980). Eine mögliche Erklärung dafür bietet die Methode, mit der HAYES und FLOWER ihr Modell entwickelt haben. Schreiber/innen wurden zum „lauten Denken“ während des Schreibprozesses aufgefordert: Sie sollten ihre Gedanken beim Schreiben laut aussprechen. So konnten die Forscher Einblick in die Teilprozesse gewinnen, die beim Schreiben ablaufen („thinking aloud“ protocol) (vgl. ebd., S. 3ff). Hier ist anzunehmen, dass motivationale Anteile, die eng mit dem affektiven Bereich verbunden sind, kaum verbalisiert wurden. Nach VYGOTSKIJ (2002) ist Motivation etwas, das noch vor dem eigentlichen Gedanken auftritt. Bevor wir einen Gedanken entwickeln, diesem eine Bedeutung zuordnen und diese Bedeutung schließlich in Worte fassen können, muss die Motivation dazu da sein.

Der Gedanke selbst wird nicht aus einem anderen Gedanken geboren, sondern aus der Motivationssphäre unseres Bewusstseins, die unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Strebungen, unsere Affekte und Emotionen umfasst. Hinter dem Gedanken stehen affektive und volitive Tendenzen (VYGOTSKIJ 2002, S. 461).

Motivation ist Grundlage des Gedankens selbst und damit der Methode des „lauten Denkens“, bei der erst der Gedanke verbalisiert werden kann, nicht zugänglich.

In einer Überarbeitung des HAYES/FLOWER-Modells von HAYES (1996) wird dem Bereich Motivation größeres Gewicht beigemessen. Er taucht hier nicht mehr unter „task environment“ auf, sondern wird als wichtiger im Individuum des Schreibenden liegender Faktor der Textproduktion gesehen. Dabei unterscheidet HAYES zwischen der Motivation, die mit einem oder mehreren Schreibzielen verbunden ist (ich möchte etwas Bestimmtes erreichen, deshalb schreibe ich), und einer längerfristig angelegten generellen Schreibmotivation, die Zusammenhänge mit den Ansichten des Schreibenden über das Zustandekommen von Schreibfähigkeit sowie mit dessen Selbstkonzept aufweist. So legt HAYES dar, dass ein/e Schreiber/in, der/die beim Schreiben einen Misserfolg erlebt und daran glaubt, dass Schreibfähigkeit vor allem eine Frage persönlicher Begabung sei, ein negatives Selbstkonzept bezüglich des Schreibens entwickeln kann. Er/sie

wird in Zukunft vielleicht versuchen, Schreibaufgaben auszuweichen (1996, S. 9). Auch bezüglich der Wahl einer Schreibstrategie hält HAYES (ebd., S. 10) motivationale Aspekte für zentral:

[...] motivation may be seen as shaping the course of action through a kind of cost-benefit-mechanism. Even when the overall goal of an activity is fixed, individuals will select the means that, in the current environment, is least costly or least likely to lead to an error (HAYES 1996, S. 10).

Der/die Schreiber/in wird daher motiviert sein, die Vorgehensweise zu wählen, die mit dem geringsten Aufwand und dem größten Nutzen bezüglich des Ziels verbunden ist, das mit dem Schreiben erreicht werden soll.

Das Modell von LUDWIG (1983), das zentrale Aspekte des Modells von HAYES und FLOWER (1980) aufnimmt, stellt bei der Analyse der Teilprozesse des Schreibens „motivationale Vorgänge“ ganz an den Anfang.

Motivationale Vorgänge sind die Grundlage des Schreibens. Ohne sie würde nicht geschrieben. Sie speisen ständig, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, den gesamten Produktionsvorgang. Keine einzige Produktionsphase ist ohne ein Mindestmaß an Motivation denkbar (BAURMANN/LUDWIG 1986, S.18).

Motivation spielt hier nicht nur für die Planung des Textes eine Rolle, sondern bleibt während des gesamten Schreibprozesses wichtig. Ein motivierender Schreib Anlass allein wird daher aller Wahrscheinlichkeit nach nicht ausreichen, um den Schreibprozess auch erfolgreich zu Ende zu bringen und einen fertigen Text herstellen zu können. Ist der/die Schreiber/in nur am Anfang des Schreibprozesses motiviert, werden schon kleinste Schwierigkeiten, die gerade bei Schreibanfängern/innen unabdingbar sind, den Schreibprozess leicht stören oder sogar zum Erliegen bringen. Wer kennt nicht Schüler/innentexte, die viel versprechend anfangen, deren Schluss dem gegenüber aber stark abfällt? Es ist deshalb von größter Bedeutung, dass die Schreibmotivation nicht nur am Anfang vorhanden ist, sondern den gesamten Schreibprozess auch über auftretende Schwierigkeiten hin trägt. BAURMANN und MÜLLER (1998, S. 17) geben Hinweise dazu, wie dies erreicht werden kann:

Eine beständige Motivation zum Schreiben baut sich erst auf, wenn eine Situation (1) das Verfassen eines Textes erfordert oder herausfordert. Dem Schreiber sollte einleuchten, dass sein Handeln (2) in diesem Fall das Schreiben, zu einem Ergebnis (3) und zu Folgen (4) führt, die für ihn bedeutsam sind [...]. Motivationale Prozesse

sollen das „Schreiben als Handlung“ im Ganzen begleiten, also das Planen, Formulieren, Niederschreiben und Überarbeiten (ebd.).

Beim „Orchester-Modell“ der Textproduktion von BAER u.a. (1995, S. 191) gibt es eine „Komponente Befindlichkeit“, die affektiv-motivationale Aspekte beinhaltet. Hier werden Gefühle und Motivation zu einem „Befindlichkeitszustand“ zusammengefasst und dessen Wechselwirkung mit der kognitiven Tätigkeit eines Individuums betont. Weicht er von einem bestimmten „Normalzustand“ ab, wird das Schreiben unterbrochen. Auch bei diesem Modell spielt die Motivation für den gesamten Textproduktionsprozess eine wichtige Rolle. Genauere Zusammenhänge zwischen dem Bereich der Motivation und anderen Teilprozessen des Textschreibens werden allerdings in keinem der genannten Modelle aufgezeigt.

Schreibmotivation und Schreibmotiv

Um den Begriff „Motivation“ genauer zu fassen, muss, da im Hinblick auf das Schreiben dazu kaum Literatur vorhanden ist, auf Ergebnisse der Motivationsforschung zurückgegriffen werden. LEFRANCOIS (³1994, S. 178) sieht in einem Motiv die „Ursache von Verhalten – ein[en] Grund, bestimmte Dinge zu tun oder nicht zu tun“. Ein Schreibmotiv wäre also nach dieser Definition ein Grund, um mit dem Schreiben anzufangen und weiter zu schreiben.

In der Literatur werden die Begriffe „Motiv“ und „Motivation“ oft synonym verwendet (vgl. LEFRANCOIS ³1994, OERTER/MONTADA ⁵1998). Sie können aber auch unterschiedlich definiert und voneinander abgegrenzt werden. In Anlehnung an JOERGER (1980) erläutert MERZ-GRÖTSCH (2000, S. 61), dass Motive in der Lernpsychologie innere, im Individuum selbst begründete Faktoren bezeichnen, die auf längere Zeit hin angelegt sind. Unter Motivation sind die Motive zu verstehen, die in konkreten Handlungszusammenhängen aktualisiert werden, sie stellt eher eine momentane Verhaltensdisposition dar. Ein „Schreibmotiv“ ist daher eine allgemeine Bereitschaft, ein generelles Interesse am Schreiben, während bei der „Schreibmotivation“ dieses „Schreibmotiv“ im Zusammenhang mit einer konkreten Schreibsituation zum Einsatz kommt. Wird in der Fachdidaktik von „Schreibmotivation“ gesprochen, ist meist beides gemeint, ein

dauerhaftes Schreibmotiv und die Motivation zur Bearbeitung eines aktuellen Schreibanlasses. MERZ-GRÖTSCH gibt dennoch zu bedenken, dass die Entwicklung eines „breit und dauerhaft angelegten Schreibmotivs“ gegenüber der Schreibmotivation nicht vernachlässigt werden darf (ebd.). Es ist wichtig, beim Thema Schreibmotivation nicht nur daran zu denken, wie Schreiber/innen den nächsten Schreibanlass motiviert bearbeiten können, sondern auch daran, wie sie ein dauerhaftes Interesse am Schreiben aufbauen und erhalten können.

Eine differenzierte Definition des Begriffes „Motivation“ findet sich bei HECKHAUSEN (1989, S. 10). Er definiert sie als „momentane Bereitschaft eines Individuums, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren“. Hier wird über das gezeigte Verhalten hinaus ein Ziel, das mit diesem erreicht werden soll, in den Blick genommen. Bezogen auf das Schreiben bedeutet dies, dass damit ein Ziel erreicht werden soll und dass in eben diesem Ziel der Grund liegt, aus dem jemand die anstrengende Tätigkeit des Schreibens auf sich nimmt. Eben dieses Ziel, oder besser verschiedene mögliche Ziele, gilt es näher zu beleuchten.

Wie bereits aufgezeigt, unterscheiden sich mündliche und schriftliche Sprache hinsichtlich ihres Situationsbezuges. Es liegt deshalb nahe, dass auch Sprech- und Schreibmotivation unterschiedlich angelegt sein müssen. Während sich beim Sprechen die Motivation direkt aus der kommunikativen Situation ergibt – Sprecher/innen möchten dem/der anwesenden Gesprächspartner/in etwas mitteilen, ihm/ihr antworten, ihm/ihr den eigenen Standpunkt oder eigene Gefühle klar machen – fällt diese gemeinsame Situation beim Schreiben weg. Zwischen dem/der Schreiber/in und dem/der Adressaten/in, an den/die der Text gerichtet ist, besteht eine zeitliche und oft auch eine räumliche Distanz. Gerade in dieser kann ein Motiv für das Schreiben liegen: Schreiben bietet nach MERZ-GRÖTSCH (2000, S. 60) einen „Schutzraum“. Wer etwas Kompliziertes oder Unangenehmes mitzuteilen hat, schreibt oft lieber einen Brief oder eine E-Mail. Schreiber/innen sind nicht direkt mit dem/der Adressaten/in konfrontiert, sondern können sich in Ruhe mit dessen/deren Argumentation auseinander setzen, die eigenen Worte wohl überlegt wählen, auf Verständlichkeit und

Angemessenheit überprüfen und bei Bedarf überarbeiten. Hier leistet die Fixierung, die Sprache beim Aufschreiben erfährt, einen wichtigen Beitrag. Auch die Möglichkeit der Kommunikation mit sich selbst kann motivierend sein. Nur der/die Schreiber/in kann gleichzeitig Produzent/in und Adressat/in seiner/ihrer eigenen Äußerungen sein. Gedanken und Gefühle können durch das Aufschreiben Gestalt annehmen, indem sie auf dem Papier oder am Computer festgehalten werden. Dadurch werden sie für den/die Schreiber/in als Leser/in seines/ihrer eigenen Textes greifbar und damit seinem Denken auf einer neuen Ebene, gewissermaßen „von außen her“ zugänglich. LUDWIG (1983a, S. 49f) sieht in dieser Möglichkeit zur Vergegenständlichung das „stärkste Motiv“ des Schreibens.

Intrinsische und extrinsische Schreibmotivation

Von Bedeutung für das Schreiben ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (vgl. HECKHAUSEN 1989, S. 455 ff). Für eine/n intrinsisch motivierte/n Schreiber/in liegt der Anreiz zu schreiben im Schreiben selbst oder im Interesse am Thema und im Schreibprodukt. Er/sie benötigt keine Aufforderung oder Konsequenzen von außen, um zum Schreiben motiviert zu sein (vgl. MERZ-GRÖTSCH 2000, S. 62). Schreibhandlung und/oder Schreibgegenstand werden von ihm/ihr als interessant genug erlebt, um den Schreibprozess anzustoßen und voran zu bringen. Eine solche intrinsische Schreibmotivation setzt Erfahrungen mit Schrift voraus. Nur wer erfahren hat, dass beim Schreiben etwas Interessantes, persönlich Bedeutsames zum Ausdruck gebracht werden kann, wird von sich aus Motivation zum Schreiben entwickeln können.

Bei der extrinsischen Motivation wird im Gegensatz zur intrinsischen geschrieben, um damit positive Konsequenzen herbeizuführen oder negative zu vermeiden. Schreiben, um dafür eine gute Note zu bekommen (oder zumindest eine schlechte zu vermeiden), ist dafür ein Beispiel. Mischformen zwischen beiden Schreibmotivationen sind häufig. So kann ein/e Schreiber/in durchaus durch die Aussicht auf eine gute Note zum Schreiben angestoßen werden, dann aber bei der Auseinandersetzung mit dem Schreiben Interesse am Thema entwickeln, so dass er/sie nun auch intrinsisch motiviert ist. Oft wird die intrinsische Motivation als die bessere,

wünschenswertere gesehen, während die extrinsische eher mit schulischen Formen des Schreibens unter Notendruck in Verbindung gebracht wird. Im Alltag spielen aber beide eine wichtige Rolle. Es wird kaum jemand aus reiner Freude am Schreiben einen Schadensbericht an seine Versicherung verfassen. Da aber mit dem Schreiben das Ziel erreicht werden kann, den Schaden bezahlt zu bekommen, ist man dennoch (extrinsisch) zum Schreiben motiviert.

Obwohl Schreibmotiv und Schreibmotivation im Schreibprozess eine zentrale Rolle spielen, da ohne sie überhaupt nicht geschrieben werden kann, werden sie in Modellen zum Schreibprozess (HAYES/FLOWER 1980, LUDWIG 1983a, BAER u.a. 1995) nur relativ knapp dargestellt. Wechselwirkungen mit anderen Teilprozessen des Schreibens berücksichtigt die Literatur zum Thema nur selten (RICHTER 1998). Zusammenhänge zwischen Motivation und Schreibschwierigkeiten (vgl. FÜSSENICH 2006, WEDEL-WOLFF 2003) werden in der Schreibforschung kaum gesehen.

2.2 Verfassen von Texten

Teilprozesse des Schreibens

Wie bereits aufgezeigt, setzt sich Schreiben aus unterschiedlichen Teilprozessen zusammen. Diese Prozesse werden in der Schreibforschung in Modellen zur Textproduktion zusammengefasst.

Das bekannteste Modell zur Textproduktion ist das von HAYES und FLOWER (1980). Es wurde entwickelt über die schon erwähnte Methode des „lauten Denkens“, das in Protokollen festgehalten wurde. Die Schreiber/innen sprachen das laut aus, was sie beim Schreiben dachten. Damit wurde versucht, auch Einblick in nicht direkt beobachtbare Prozesse zu erhalten. Auf dieser Grundlage teilen HAYES und FLOWER den Schreibprozess in die Schritte „planning“ (Planen), „translating“ (Formulieren) und „reviewing“ (Überarbeiten) ein. Die Koordination dieser einzelnen Schritte leistet ein „monitor“, eine Art Kontrollinstanz, die die Abfolge der Teilprozesse regelt. Die Komponenten „task environment“ (Aufgabenumgebung)

und „long term memory“ (Langzeitgedächtnis des Schreibers) bilden den Rahmen, innerhalb dessen der Schreibprozess ablaufen kann (vgl. ebd.). Eine von HAYES 1996 vorgenommene Überarbeitung des Modells sieht eine Einteilung in „task environment“ und das Individuum des Schreibers vor. Zur Aufgabenumgebung gehören zum einen die soziale Umgebung, die Adressaten/innen des Textes sowie eventuelle weitere Personen, die an dessen Entstehung beteiligt sind, beinhaltet, zum anderen die physische Umgebung, zu der HAYES (1996, S. 4) den bisher entstandenen Text sowie das Schreibmedium (Papier und Stift, Computer, Diktiergerät) zählt. Im Bereich des schreibenden Individuums finden sich die Komponenten „motivation/affect“, „cognitive processes“ und „long-term memory“, in deren Zentrum das „working memory“ als ein Arbeitsspeicher für phonologische, visuelle und semantische Inhalte steht. HAYES betont besonders den Zusammenhang zwischen den genannten Bereichen:

[...] writing depends on an appropriate combination of cognitive, affective, social, and physical conditions if it is to happen at all. Writing is a communicative act that requires a social context and a medium. It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory. No theory can be complete that does not include all of these components (HAYES 1996, S. 5).

Im Modell von LUDWIG (1983a) findet sich eine im Vergleich zum HAYES/FLOWER-Modell von 1980 etwas genauere Aufteilung der einzelnen Schritte. Der/die Schreiber/in entwickelt nach diesem Modell im Rahmen „konzeptioneller Prozesse“ zunächst eine „Idee vom zu schreibenden Text“ (BAURMANN/LUDWIG 1986, S. 18). Es folgen „innersprachliche Prozesse“, bei denen die Schreibidee zumindest teilweise im Kopf des/der Schreibers/in sprachlich umgesetzt wird. Im Anschluss daran wird das so Formulierte über „motorische Handlungen“ aufgeschrieben. Über „redigierende Aktivitäten“ überprüfen und überarbeiten Schreiber/innen ständig (Teil-)Ergebnisse einzelner Schritte.

Der Teilprozess „translating“ (Formulieren) ist hier aufgeteilt in das Formulieren im Kopf und das Niederschreiben auf Papier oder Computer. Hierbei wird auch die motorische Seite des Schreibens berücksichtigt (vgl. LUDWIG 1983a, S. 66f).

Im „Orchester-Modell“ der Textproduktion (vgl. BAER u.a. 1995) werden die Teilschritte „Planen“, „Formulieren“ und „Überarbeiten“ nochmals genauer aufgeteilt. Am Anfang steht hier die „Analyse der Aufgabe“ im Hinblick auf Wirkabsicht, Adressat, Textorganisation und Textart sowie linguistische Aspekte. Es folgt die „Konstruktion der semantischen Tiefenstruktur“, bei der Wissens Elemente generiert und untereinander in Beziehung gesetzt werden. Auf der Ebene der „sprachlichen Kodierung“ finden eine Chronologisierung und eine Formulierung oberflächenstruktureller Sätze statt. Die „exterale Repräsentation von Text (Zwischen-)Produkten“ führt schließlich zum niedergeschriebenen, oberflächenstrukturellen Text. Eine „Exekutive“ steuert und überwacht den gesamten Textproduktionsvorgang. „Prüfkomponenten“ gleichen einzelne (Teil-)Ergebnisse ständig miteinander ab. Revisionsvorgänge werden bei diesem Modell nicht einzeln aufgeführt, sondern sind in den Teilbereichen jeweils schon mit enthalten. Die Komponenten „Sachklärung“, „Befindlichkeit“ und „Internale Repräsentation“ bilden den Rahmen der Schreibhandlung.

Zusammenhänge zwischen den Teilprozessen

Wichtig ist den Autoren aller genannten Modelle, dass der Prozess der Textproduktion nicht als eine lineare Abfolge von Teilschritten gesehen werden darf. Selbstverständlich setzen einzelne Teilprozesse andere voraus. So kann erst etwas formuliert werden, wenn eine Schreibidee vorhanden ist und erst etwas aufgeschrieben werden, wenn es formuliert wurde. In dieser Hinsicht läuft der Schreibprozess durchaus zeitlich geordnet ab. Innerhalb des gesamten Textproduktionsprozesses können einzelne Teilkomponenten aber auch gleichzeitig auftreten. So kann ein/e Schreiber/in noch den letzten Satz aufschreiben, dabei aber schon den nächsten formulieren oder den aufgeschriebenen überprüfen. Ideen und Formulierungen entstehen manchmal beim Schreiben ganz anderer Textteile. Einzelne Teilprozesse stehen in Wechselwirkung zueinander, werden häufig abgebrochen oder wiederholt. Dabei kann der schon geschriebene Text als Grundlage für Überarbeitungen und für weitere Planungen dienen. Stellt der/die Schreiber/in fest, dass er/sie sein/ihr Schreibziel (noch) nicht erreicht hat, kann er/sie zu früheren Phasen des Produktions-

prozesses zurückkehren und andere Möglichkeiten suchen, um zum Ziel zu kommen. Außerdem kann jeder Teilprozess auch auf sich selbst bezogen werden. So kann die Planung geplant oder die Überarbeitung überarbeitet werden. Erst über ein solches komplexes Zusammenwirken auf verschiedenen Ebenen kann am Ende der fertige Text entstehen (vgl. LUDWIG 1983b, S. 209). Der Erwerb von Schreibroutine führt zu einer teilweisen Automatisierung einzelner Teilprozesse, erleichtert ihr Zusammenspiel und entlastet damit den Schreibprozess (vgl. ANTOS 1988, S. 42).

Grundlegend kann in allen aktuelleren Textproduktionsmodellen zwischen Planungsprozessen, Prozessen der sprachlichen Umsetzung und Überarbeitungsprozessen unterschieden werden. Diese Einteilung wurde auch in neueren Bildungsplänen des Faches Deutsch berücksichtigt. So werden im Bildungsplan für die Grundschule des Landes Baden-Württemberg für die Klasse vier unter anderem Kompetenzen wie „Texte planen und für Texte recherchieren“, „selbstständig Texte verfassen“ und „Texte zunehmend selbstständig überarbeiten“ aufgeführt (vgl. BILDUNGSPLAN GRUNDSCHULE BADEN-WÜRTTEMBERG 2004).

Im Folgenden werden Planung, sprachliche Umsetzung und Überarbeitung als Teilbereiche des Verfassens von Texten jeweils gesondert dargestellt.

2.2.1 Planung

HAYES und FLOWER (1980) unterteilen den Planungsprozess beim Schreiben in die Komponenten „generating of ideas“, „goal setting“ und „organizing of ideas“. Es werden dabei Wissen und Informationen bereitgestellt, ein Schreibziel gebildet und schließlich Wissen und Informationen strukturiert. Erst danach kann die sprachliche Umsetzung stattfinden. Dabei müssen der Schreibanlass, der/die Adressat/in und meist auch die Textsorte, die dem Schreibziel angemessen ist, berücksichtigt und zum eigenen Wissen in Beziehung gesetzt werden. Die Planung steht zwar am Anfang des Schreibprozesses, ein/e Schreiber/in kann aber im Verlauf der

weiteren Textproduktion jederzeit eine neue Planungstätigkeit aufnehmen, wenn er/sie feststellt, dass der bisher geschriebene Text seinem/ihrer Schreibziel nicht entspricht. LUDWIG (1983, S. 48) spricht in diesem Zusammenhang von einer Rekursivität der Teilprozesse, also der Möglichkeit, den bisher geschriebenen Text im Hinblick auf Inhalt, Adressaten und formale Aspekte zu prüfen und gegebenenfalls zu früheren Teilprozessen zurückzukehren. Wie genau dies abläuft und vor allem wo in diesem Bereich Schwierigkeiten auftreten können und wie diese zu erklären bzw. zu überwinden sind, berücksichtigt das Modell von HAYES und FLOWER nicht.

In der überarbeiteten Fassung des HAYES/FLOWER-Modells wird die Planung als einer unter anderen Problemlöseprozessen (problem solving (including planning)) gesehen, die es beim Schreiben zu überwinden gilt. Ihr Stellenwert für das Entstehen eines gelungenen Textes wird im Vergleich zum ursprünglichen Modell herabgesetzt. Neuere Beobachtungen zum Planungsverhalten von Textschreibern/innen lassen HAYES (1996, S. 21) schließen, dass „planning is [not] unimportant, but [...] we placed too much emphasis on planning in the 1980 model“. Neben der Planung beinhaltet das neue Modell daher weitere reflexive Prozesse wie Entscheidungsfindung (decision making) und Schlussfolgern (inferencing). Nach HAYES (1996, S. 21) handelt es sich bei vielen Schreibaufgaben um „ill-defined problems“, das heißt die genaue Vorgehensweise beim Schreiben ergibt sich meist nicht direkt aus der Aufgabe. Hier muss der/die Schreiber/in von Anfang an „gap-filling decisions“ vornehmen, also sich zum Beispiel entscheiden, welchen Standpunkt er/sie einnehmen möchte, ob er/sie vor dem Schreiben noch etwas nachlesen will, was er/sie genau erzählen möchte und so weiter. Auf Schwierigkeiten, die beim Schreibprozess auftreten können, sowie auf Zusammenhänge mit der Vermittlung von reflexiven Kompetenzen in der Schule geht auch HAYES in seinem neuen Modell nicht ein.

Nach BAURMANN und LUDWIG (1986) entsteht in der Planungsphase die „Idee vom (zu schreibenden) Text“. Der/die Schreiber/in wird dabei konzeptionell tätig, muss eine zumindest ungefähre Zielvorstellung von seinem/ihrer Schreibvorhaben entwickeln und Wissen bereitstellen, das

dieser Absicht dient. Textsorten können hier Muster bieten, in die das Schreibkonzept eingepasst werden kann (vgl. ebd. S. 18).

LUDWIG sieht das Schreibziel in direkter Verbindung zur Motivation. Das Schreiben soll einem bestimmten Zweck dienen, zum Beispiel der Kommunikation mit sich selbst, der Klärung eines Sachverhaltes, der Weitergabe von Wissen an andere Personen oder dessen Speicherung auf einem Datenträger. Erst wenn der Schreibzweck feststeht, kann nach LUDWIG eine inhaltliche Konzeption erfolgen, bei der Wissen bereitgestellt und gedanklich verarbeitet wird. Auf dieser Grundlage kann ein Schreibplan entwickelt werden, in den Überlegungen zur Organisation der Inhalte und häufig auch Merkmale angemessener Textsorten eingehen, die dem/der Schreiber/in als Muster zur Verfügung stehen (vgl. LUDWIG 1983a, S. 53 ff).

Die entwickelte Vorstellung über das Schreibziel bleibt dem/der Schreiber/in während des gesamten Schreibprozesses vor Augen. An ihr wird das Ergebnis, der fertige Text, gemessen. Gelingt dies einem/r Schreiber/in nicht, so wird er/sie zwangsläufig den „roten Faden“ verlieren, das heißt der Schreibprozess kann dann nicht zum ursprünglich beabsichtigten Schreibziel führen (vgl. BAURMANN 1998).

Im „Orchester-Modell“ der Textproduktion (vgl. BAER u.a. 1995) wird der Planung von Texten besonderes Gewicht beigemessen. Die Planungsphase wird hier sehr detailliert beschrieben. Dabei wird davon ausgegangen, dass zunächst eine „Analyse der Schreibaufgabe“ auf inhaltlicher, rhetorischer, textartbezogener und sprachlich-stilistischer Ebene erfolgt.

Die Analyse der Schreibaufgabe kann als das Bilden einer Problemrepräsentation verstanden werden. Die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse (Wirkabsicht) und die Ergebnisse der Analyse der Eigenschaften des Adressaten, für den der Text gedacht ist (rhetorischer Aspekt), bestimmen zusammen mit den Ergebnissen der textartbezogenen und der sprachlich-stilistischen Analyse das Suchmodell für den zu erzeugenden Text (BAER u.a. 1995, S. 174).

Dieses „Suchmodell“ ist als Antizipation des zu schreibenden Textes zu verstehen. Darin werden Vorgaben für das Durchsuchen der eigenen Wissensbasis gegeben, indem gefragt wird, nach welchen inhaltlichen Aspekten gesucht werden soll. Daneben beinhaltet es Merkmale der Textorgani-

sation, die für die zu realisierende Textart beachtet werden müssen, vermittelt sprachlich-stilistisch leitende Gesichtspunkte und enthält Vorgaben über die Eigenschaften des/der Adressaten/in. Für den Textproduktionsprozess ist diese Antizipation daher sehr wichtig. Sie ermöglicht die anschließende „Konstruktion einer semantischen Tiefenstruktur“. Hier werden komplexe kognitive Strukturen in kohärenten Rahmen auf das Schreibziel hin konstruiert. Die einzelnen Wissens Elemente werden zueinander in Beziehung gesetzt. Dies geschieht „problemlösend top-down“, das heißt, die Schreiber/innen gehen von einer „umfassenden Gestaltungsidee“ aus und erarbeiten sukzessive untergeordnete Elemente. Eine Beziehung zwischen Wissens Elementen kann zum Beispiel erzeugt werden, indem diese ausdifferenziert, weiterkonstruiert, in Makrostrukturen eingeordnet, zusammengefasst oder zerlegt werden. Da Texte „Abfolgen von oberflächenstrukturellen Sätzen“ darstellen, müssen diese Elemente der gebildeten Tiefenstruktur für die effektive Niederschrift des Textes sequenziert, das heißt in eine Reihenfolge gebracht werden (vgl. BAER u.a. 1995, S. 174 ff).

Keines der genannten Modelle (HAYES/FLOWER 1980, LUDWIG 1983a, BAER u.a. 1995) beschäftigt sich damit, wie einzelne Teilprozesse gelernt und gelehrt werden. Entsprechend wird nicht aufgezeigt, wo im Bereich der Planung von Texten Schwierigkeiten entstehen können bzw. wie diese zu überwinden sind. Hinweise für das Lernen und Lehren von Textplanungskompetenz sind aus den Modellen höchstens indirekt zu entnehmen.

Prozessuale Modelle sind rein deskriptiv: Sie beschreiben einzelne oder typische Abfolgen von Schreibprozessen im Rahmen einer bestimmten Schreibaufgabe (BAURMANN/WEINGARTEN 1995, S. 16).

Schreiben und Wissen

Bei der Planung von Texten spielt das Wissen des/der Schreibers/in eine bedeutende Rolle. Der Bereich findet deshalb in allen genannten Modellen zum Schreibprozess Berücksichtigung (vgl. HAYES/FLOWER 1980, LUDWIG 1983a, BAER u.a. 1995). Um eine Schreibidee verwirklichen und

ein Schreibziel erreichen zu können, müssen Schreiber/innen Wissen bereitstellen, das sie dabei zum Einsatz bringen können. Ohne dieses Wissen ist der Schreibanlass nicht umzusetzen. Um den Textproduktionsprozess in Gang zu setzen, muss Wissen aus dem Gedächtnis abgerufen oder von außen beschafft werden. Während des Schreibens werden Teilprodukte immer wieder mit dieser Wissensbasis abgeglichen. Gegebenenfalls muss neues Wissen hinzugewonnen werden, um den Schreibprozess fortsetzen zu können. Dabei ist es nicht nur wichtig, über bestimmtes Wissen zu verfügen, sondern auch, dieses gezielt im Hinblick auf das Schreibziel einsetzen zu können.

PORTMANN (1993, S. 99) schreibt dazu:

Schreibfähigkeit ist keine Grundfertigkeit, Schreiben ist eine übergeordnete, koordinative Aktivität, in der eine ganze Anzahl von Wissens- und Prozeßmomenten abgerufen werden und zusammenspielen müssen, um einen Text [...] zu erzeugen. Das heißt: Schreiben und Lesen sind Denk- und Organisationsleistungen. Nicht nur die einzelnen Wissenskomponenten spielen eine Rolle, sondern auch und vielleicht vor allem die Organisation ihres Zusammenspiels. Erst die Fähigkeit, dieses Zusammenspiel über die verschiedenen Wissensbereiche hinweg zielgerichtet zu unterhalten, stellt so etwas wie ‚die Schreibkompetenz‘ dar.

NUSSBAUMER (1991, S. 73) unterscheidet in Anlehnung an RYLE (1949) zwischen "knowing-that-Wissen" und "knowing-how-Wissen". „Knowing-that-Wissen“, auch deklaratives Wissen genannt, ist explizites Sachwissen, während „knowing-how-Wissen“, das auch als prozedurales Wissen bezeichnet wird, eher im Handeln zum Ausdruck kommt. Es hat auch die Aufgabe, bereits vorhandene Wissensstrukturen miteinander in Beziehung zu setzen und so aus vorhandenem Wissen neues zu gewinnen (vgl. MERZ-GRÖTSCH 2000, S. 102). Wissen zum Thema ist für das Schreiben unabdingbar. Reines Faktenwissen reicht aber nicht aus. Solange dieses Wissen nicht gezielt mit der Schreibabsicht verbunden und auf diese hin angewendet werden kann, bleibt solches Sachwissen bei der Textproduktion bedeutungslos. Schreiben macht es erforderlich, eine ganze Reihe von Wissens-elementen verfügbar zu machen, zu koordinieren und in den Schreibprozess einzubringen.

Beim Schreiben von Texten spielen neben sachlichem auch sprachliches, metakognitives und Texthandlungswissen eine Rolle (vgl. ebd. S. 100).

Das Sach- und Weltwissen ist besonders für die inhaltliche Ebene des zu schreibenden Textes von Bedeutung. Ohne Wissen über die Sache, um die es im Text gehen soll, ist Schreiben kaum möglich. NUSSBAUMER (1991, S. 159 f) unterteilt dieses Wissen in Anlehnung an TULVING (1972) in zwei Gruppen. Die erste ist das „episodische Wissen“. Es beinhaltet Ereignisse und Dinge, die dem einzelnen im Laufe seines Lebens begegnet und in seinem Gedächtnis geblieben sind. Es handelt sich hier also um sehr persönliches Wissen, innerhalb dessen auch Erfahrungen und individuelle Erlebnisse eine Rolle spielen. Das „Schema-Wissen“ bildet die zweite Gruppe. Der Begriff geht nach NUSSBAUMER auf BARTLETT (1932) zurück. Das Schema-Wissen überformt das episodische Wissen, es bringt „Allgemeines, Wiederkehrendes, Regelmäßiges“ ein. „Es ist das Wissen um Prototypen“ (NUSSBAUMER 1991, S. 160). Im Gegensatz zum individuellen episodischen Wissen ist schematisches Wissen daher eher allgemeingültig. Seine Bestandteile sind nach MINSKY (1975, zitiert nach NUSSBAUMER ebd.) die „Frames“, also „Rahmen“, die „prototypische Arrangements von Dingen, Personen (und) Handlungen zu einem bestimmten Stichwort“ enthalten. Die in ihnen enthaltenen Elemente gehören vorrangig dem Bereich des deklarativen Wissens an. Es handelt sich um Wissensbestände, die zu einem bestimmten Stichwort abgerufen werden können, zum Beispiel. „Was gehört alles zu einer Schule?“ (vgl. MERZ-GRÖTSCH 2000, S. 104 f). Außerdem gehören die „Scripts“ zum Schema-Wissen (vgl. SCANK/ABELSOM 1977, zitiert nach NUSSBAUMER 1991, S. 160). Es handelt sich bei ihnen um „Pläne“ oder „Rezepte“, sie haben eher eine zeitliche Struktur und beinhalten prototypische Folgen von Handlungen und Ereignissen, zum Beispiel „Was passiert an einem Schulvormittag?“ (vgl. NUSSBAUMER 1991, S. 160). Nach MERZ-GRÖTSCH (2000, S. 104) ermöglichen Frames und Scripts „eine Komplexitätsreduktion innerhalb stark verdichteter Informations- und Kommunikationszusammenhänge“. Sprachwissen beinhaltet vor allem grammatisches Wissen, das heißt das Wissen darum, wie etwas in einer bestimmten Sprache grammatisch korrekt ausgedrückt werden kann. Darin sind lautliche, morphologische und syntaktische Elemente eingeschlossen (vgl. NUSSBAUMER 1991, S. 159). Auch orthographisches Wissen

spielt hier eine Rolle. Im Kapitel 2.3 wird auf diese Bereiche näher eingegangen. Wissen über Textsorten und Textmuster ermöglicht es dem/der Schreiber/in, über Texte eigene Kommunikations- und Mitteilungsabsichten zu realisieren. Textsorten sind Texte, die bestimmte charakteristische Merkmale gemeinsam haben, zum Beispiel Berichte oder Kochrezepte. BRINKER (⁵2001, S. 118) definiert sie als "komplexe Muster sprachlicher Kommunikation [...], die innerhalb der Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind". Hierbei sind die dieser Entwicklung zugrunde liegenden "kommunikativen Bedürfnisse" zu betonen. Textsorten entstanden nicht um ihrer selbst Willen, sondern durch die Suche nach Möglichkeiten zum Ausdruck der kommunikativen Absicht eines/r Schreibers/in. Isoliertes Textsortenwissen, wie es häufig im schulischen Unterricht vermittelt wird, kann dazu kaum dienlich sein. Das Textmusterwissen, das ein/e Schreiber/in braucht, um die geeigneten Mittel zur Kommunikation zu wählen und sich damit situations- und adressatengerecht zu verhalten, muss eher Wissen darüber sein, wie generell informiert, berichtet oder spannend erzählt werden kann (vgl. MERZ-GRÖTSCH 2000, S. 108). Genaueres zu diesem Bereich folgt in Kapitel 2.2.2 zum Thema literarische Muster. Mit metakognitivem Wissen bezeichnet MERZ-GRÖTSCH (2000, S. 109) "die Fähigkeit, über das eigene Denken zu reflektieren, eine Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten vorzunehmen, kurzum Wissen über das eigene kognitive System zu besitzen". Wird das Schreiben als Problemlösen betrachtet, so kommt diesem Wissen im Schreibprozess besondere Bedeutung zu. Metakognitionen ermöglichen es dem/der Schreiber/in, auf die eigenen Denkprozesse bewusst zuzugreifen und sie zu steuern. Metakognitive Strategien führen damit zu einer Kontrolle und einer Optimierung des Problemlöseprozesses. Wird eine Abweichung zwischen dem Schreibziel und dem bisherigen Produktionsprozess festgestellt, kommt metakognitives Wissen zum Einsatz, um wieder eine Passung zwischen beiden zu erreichen. Möchte ein/e Schreiber/in beispielsweise eine Reparaturanleitung verfassen, verfügt aber nicht über die korrekte Bezeichnung der einzelnen Teile, so kann er/sie sein/ihr Schreibziel, nämlich eine für den Adressaten nachvollziehbare Handlungsanweisung,

zunächst nicht erreichen. Das Problem muss erkannt und geeignete Strategien zu dessen Überwindung entwickelt werden (zum Beispiel nachschlagen, jemanden fragen), bevor das Ziel erreichbar wird. Eng mit diesem Bereich verbunden ist die Kenntnis von Arbeitstechniken im Bereich Schreiben, die zur Vermeidung oder Überwindung von Schreibproblemen eingesetzt werden können. Soll zum Beispiel in einen auf Papier geschriebenen Text nachträglich eine längere Passage eingefügt werden, müssen Schreiber/innen wissen, wie dies für Leser/innen nachvollziehbar zu bewerkstelligen ist. Ohne dieses rein technische Wissen ist eine Textüberarbeitung auf dem Papier in vollem Umfang nicht möglich. Fehlt Schreibern/innen metakognitives Wissen, haben sie Schwierigkeiten, Probleme, die beim Schreiben auftauchen, zu erkennen und zu überwinden.

Nicht nur das eigene Wissen ist beim Schreiben grundlegend, auch das des/der Adressaten/in des entstehenden Textes muss berücksichtigt werden, damit die Textproduktion erfolgreich abgeschlossen werden kann.

Eingedenk der Grundthese, dass Texte ... (Re-) Konstrukte von Rezipienten sind und dass bei der (Re-)Konstruktion die Vorausstrukturen, das Vorwissen der Rezipienten ein entscheidendes Wort mitzureden haben, gilt es für eine Explikation der Textualität oder Kohärenz von Texten... ebendieses Vorwissen in gebührender Weise mitzubedenken (NUSSBAUMER 1991, S. 158).

HAYES (1996, S. 24 f) bemerkt dazu, dass es für den/die Schreiber/in, vor allem dann, wenn er/sie für Adressaten/innen schreibt, die ihm/ihr nicht persönlich bekannt sind, manchmal notwendig sein kann, sich selbst in die Rolle des/der Adressaten/in zu begeben. PORTMANN (1993, S. 99) schreibt der Adressatenorientierung eine „gewichtige metakognitive Grundlage“ zu. Es sei allerdings weniger klar, wie das Wissen um die Adressaten/innen im Schreiben konkret wirksam werde.

Beim Themenbereich „Schreiben und Wissen“ stellt die aktuelle Literatur keinen direkten Bezug zum Schreibenlernen und –lehren sowie zu Schreibschwierigkeiten her. Da eine ausreichende eigene Wissensbasis sowie die Berücksichtigung des Wissens möglicher Leser/innen des eigenen Textes wichtige Grundlagen für das Schreiben darstellen, liegen sol-

che Zusammenhänge jedoch nahe. Das Wissen von Schreibern/innen sowie deren Fähigkeiten, eigene Wissenslücken zu erkennen, sich Wissen zu einem Thema zu beschaffen und das Wissen von Adressaten/innen beim Schreiben zu berücksichtigen, sind daher auch bei der Untersuchung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und –lehren zu beachten.

2.2.2 Sprachliche Umsetzung

Bei der sprachlichen Umsetzung geht es darum, den geplanten Text zu schreiben. Dazu müssen sprachliche Einheiten formuliert und in einer sinnvollen Reihenfolge verbunden und aufgeschrieben werden. Der Bereich der sprachlichen Umsetzung lässt sich daher in Teilprozesse aufteilen.

Im Modell von HAYES und FLOWER (1980) findet sich eine solche Aufteilung nicht. Hier wird der Prozess der sprachlichen Umsetzung mit „translating“ bezeichnet, was die sprachliche Formulierung von Gedanken bedeutet. Im überarbeiteten Modell nach HAYES (1996) findet sich diese Bezeichnung nicht mehr. HAYES spricht hier von „text production“, die er den kognitiven Prozessen beim Schreiben zuordnet. Den eigentlichen Schreibvorgang beschreibt er in seinem Modell folgendermaßen: Der „writing plan“, das vorab gefasste Schreibziel, und der bisher schon geschriebene Text liefern Vorgaben, mit deren Hilfe semantische Einheiten („a package of semantic content“) abgerufen werden können. Diese werden im Arbeitsspeicher („working memory“) gespeichert und dienen als Grundlage für den neu zu verfassenden Text. Aus HAYES Datenmaterial geht hervor, dass ein Text normalerweise nicht in ganzen Sätzen formuliert wird, sondern in Satzteilen, die schon beim Formulieren immer wieder überarbeitet und anschließend verbunden werden. Beim Formulieren kann an mehreren Satzteilen gleichzeitig gearbeitet werden. Ist der abgerufene Inhalt ausgedrückt oder der artikulatorische Speicher des Arbeitsspeichers ausgeschöpft, werden die Satzteile artikuliert. Sie können dabei ausgesprochen oder lediglich im Kopf formuliert werden. Es schließt sich eine sofor-

tige Evaluation an. Wird das Formulierte positiv bewertet, schreibt der/die Schreiber/in den Satz(teil) auf und wendet sich neuen Inhalten zu. Fällt die Bewertung negativ aus, wird neu formuliert und erneut bewertet (vgl. HAYES 1996, S. 23 f). Mögliche auftretende Schwierigkeiten bei diesem komplexen Vorgang sowie die Entwicklung der dazu benötigten Fähigkeiten und Zusammenhänge mit Lehrprozessen werden auch in diesem Teilbereich des Modells, das größtenteils anhand von Daten erfahrener Schreiber/innen entwickelt wurde, nicht berücksichtigt.

LUDWIG (1983a, S. 60ff) gibt zwei Teilprozesse an, die „innersprachlichen Prozesse“ und die Umsetzung der innersprachlichen Struktur in „motorische Prozesse“. Hier wird somit zwischen dem Formulieren, das im Kopf des/der Schreibers/in stattfindet und noch nicht zu sichtbaren Ergebnissen auf dem Papier oder Computerbildschirm führt, und dem eigentlichen Aufschreiben, bei dem ein sichtbarer Text erzeugt wird, unterschieden. BAURMANN und LUDWIG (1986, S. 18) betonen, dass es sich bei den „innersprachlichen Prozessen“, die eine Schreibidee sprachlich umsetzen, noch nicht um Laut- oder Schriftsprache handelt. Dabei muss eine kognitive in eine sprachliche Struktur „übersetzt“ werden, eine Überlegung, die sich auch schon bei HAYES und FLOWER findet. Der gedankliche Entwurf muss in einer Folge von Wörtern zu Sätzen und in einer Folge von Sätzen zum Text ausformuliert werden. Erst dann kann das so Formulierte aufgeschrieben werden. LUDWIG betont dabei, dass „innersprachliche Prozesse“ im gesamten Schreibprozess von Anfang an mitgedacht werden müssen. Bereits bei der Entwicklung einer Schreibidee können erste Formulierungen erfolgen.

Die sprachlichen Aktivitäten setzen nicht erst ein, wenn die konzeptionellen abgeschlossen sind. Schon mit diesen sind [...] erste innere Verbalisierungen verbunden (LUDWIG 1983a, S. 60).

Die Aufteilung zwischen Formulieren und Niederschrift findet sich auch im „Orchester-Modell“ der Textproduktion (BAER u.a. 1995). Das „Bilden der oberflächenstrukturellen Formulierungen“, bei dem sprachlich kodiert und eine Abfolge oberflächenstruktureller Sätze erzeugt wird, geht dem „Herstellen einer Repräsentation auf einem Datenträger“, dem Aufschreiben, voraus. Es finden zunächst eine Chronologisierung und eine Syntaktisie-

rung statt, bei denen eine lineare, sequenzierte Oberflächenstruktur des Textes mit korrekten oberflächenstrukturellen Sätzen entsteht. Diese Komponente „Sprachliche Kodierung/Bildung der Oberflächenstruktur“, wie sie im „Orchester-Modell“ genannt wird, ermöglicht es, dass ein kohäsiver Text entstehen kann.

Die Komponente bestimmt also, wie die durch konstruktive Prozesse gebildete semantische Tiefenstruktur in eine Sequenz von oberflächenstrukturellen Sätzen gebracht werden kann, und erzeugt durch Formulieren dieser Sätze die sprachliche Oberfläche des Textes (BAER u.a. 1995, S. 188).

Das Aufschreiben, die Komponente „Externale Repräsentation von Produkten“ beziehen BAER u.a. (ebd.) auf den gesamten Textproduktionsprozess. Bereits bei der Bereitstellung von Wissen in der Planungsphase kann dieses als „ikonisch-symbolische Repräsentation von Wissensselementen“ in Form einer Stichwortsammlung oder Skizze niedergeschrieben werden. Auch das In-Beziehung-Setzen dieser Wissensselemente und deren Chronologisierung kann schriftlich festgehalten werden, beispielsweise als „ikonisch-symbolisches Netz“ oder als schriftliche Gliederung. Die Niederschrift des Textes hält das Ergebnis der Komponente „Sprachliche Kodierung/Bildung der Oberflächenstruktur“ auf dem Papier oder einem anderen Datenträger fest.

Auf ein Problem, dem sich Schreiber/innen gegenüber sehen, weist DE BEAUGRANDE (1984, S. 105 ff) hin. Sie haben nur das Stück Text vor Augen, an dem sie gerade schreiben. Schon Geschriebenes müssen sie sich merken bzw. nachlesen, während das, was noch geschrieben werden soll, nur in ihrer Vorstellung existiert. Das Gedächtnis übernimmt daher eine zentrale Funktion beim Schreiben. Der/die Schreiber/in muss immer wieder zurück und nach vorne sehen, um seine/ihre momentanen Schreibungen in den Gesamttext einordnen zu können. Dabei darf er/sie den Überblick nicht verlieren, da das Verfassen eines kohärenten Textes sonst nicht möglich ist. DE BEAUGRANDE bezeichnet solche Problembereiche als „bottle-necks“. Eine Konzentration auf einzelne Aspekte der Textproduktion sowie eine gewisse Routinebildung bezogen auf Teilprozesse können Schreibern/innen helfen, mit diesen kognitiven Belastungen umzugehen und den „roten Faden“ nicht zu verlieren.

BAURMANN und LUDWIG (1986, S. 18) merken an, dass es noch weitgehend unklar ist, wie die „Übersetzung“ einer kognitiven in eine sprachliche Struktur genau abläuft. Wohl auch deshalb findet sich zu diesem Bereich kaum Literatur. Schwierigkeiten, die sich hier bei Kindern immer wieder beobachten lassen („Und wie soll ich das jetzt aufschreiben?“), werden so gut wie nicht thematisiert. Es lohnt sich daher ein Blick auf die wenigen Forschungsergebnisse zum Thema „Formulieren“.

Innere Sprache beim Formulieren

Bevor etwas aufgeschrieben werden kann, muss es im Kopf des/der Schreibers/in formuliert werden. Dies geschieht über die innere Sprache (vgl. VYGOTSKIJ 2002). Die innere Sprache ist eine besondere Form von Sprache, die sich aus dem egozentrischen Sprechen des Kindes (vgl. PIAGET 1969) entwickelt und sich von der geschriebenen, aber auch von der gesprochenen Sprache deutlich unterscheidet. Sie ist gewissermaßen die Sprache des Denkens, sie ist „Sprechen für sich“ (VYGOTSKIJ 2002, S. 427). VYGOTSKIJ (ebd.) nutzte das noch laut geäußerte egozentrische Sprechen von Kindern, um Versuchsreihen durchzuführen und so Hinweise auf die Entwicklung und die Besonderheiten des inneren Sprechens zu erhalten. Dabei fand er heraus,

...dass man das innere Sprechen nicht als Sprechen minus Laut, sondern als eine ganz besondere und ihrer Struktur und Funktionsweise nach einzigartige Sprechfunktion betrachten muss, die eben dank der Tatsache, dass sie völlig anders als äußeres Sprechen organisiert ist, mit Letzterem eine unlösbar dynamische Einheit der Übergänge von einer Ebene in die andere bildet. (VYGOTSKIJ 2002, S. 431).

Unterschiede zur gesprochenen Sprache finden sich im Bereich der Syntax. Sie ist stark verkürzt und scheinbar lückenhaft. VYGOTSKIJ stellt eine „Tendenz zur Prädikativität“ fest, die für die innere Sprache charakteristisch ist. Subjekte werden häufig weggelassen. Eine ähnliche Tendenz stellt VYGOTSKIJ auch bei Gesprächen zwischen Personen, die sich gut kennen, in vertrauten Zusammenhängen fest. Da die Subjekte, um die es geht, in beiden Fällen klar sind, einmal weil die Gesprächssituation dies nahe legt und einmal, weil das Individuum weiß, worüber es nachdenkt, besteht keine Notwendigkeit, sie sprachlich auszudrücken. Im schriftlichen

Bereich sind solche Verkürzungen unzulässig und würden als Fehler aufgefasst werden.

Während das Schriftliche den entgegengesetzten Pol zum Mündlichen in dem Sinne bildet, dass es maximal entfaltet ist und die Umstände völlig fehlen, die das Auslassen des Subjekts hervorrufen, ist das innere Sprechen ein ebensolcher entgegengesetzter Pol zum mündlichen, aber in umgekehrter Beziehung, da in ihm absolute und beständige Prädikativität herrscht (VYGOTSKIJ ebd., S. 443).

Neben der Syntax sind beim inneren Sprechen auch phonetische Merkmale reduziert, da die gedachten Wörter bereits bekannt sind und es deshalb nicht notwendig ist, sie gedanklich voll „auszusprechen“ (vgl. ebd., S. 447). Damit tritt die Wortbedeutung beim inneren Sprechen in den Vordergrund, während Syntax und Phonetik vernachlässigt werden (vgl. ebd., S. 448). Diese Bedeutung sieht VYGOTSKIJ in unmittelbarer Verbindung mit dem Gedanken.

Ein unmittelbarer Verkehr zwischen dem Bewusstsein verschiedener Menschen ist nicht nur physisch, sondern auch psychisch unmöglich. Er gelingt nur auf indirektem, vermitteltem Wege. Dieser Weg besteht darin, dass der Gedanke zuerst durch Bedeutungen und dann durch Wörter vermittelt wird (VYGOTSKIJ ebd., S. 461).

Die innere Sprache steht also vermittelnd zwischen dem Denken und dem Sprechen bzw. dem Schreiben. Da die Sprechfähigkeit beim Schreiben komplexer ist als beim Sprechen, kommt der „Nutzung von Entwürfen“ hier größere Bedeutung zu. Dabei spricht VYGOTSKIJ schriftliche, aber auch gedankliche Entwürfe an. Ein gedanklicher Entwurf besteht im „Sprechen für sich“, das vor dem Schreiben erfolgt. „Dieser gedankliche Entwurf ist [...] das innere Sprechen“ (ebd., S. 442). Beim Aufschreiben muss es „maximal entfaltet“ werden (ebd., S. 437), da die Schrift phonetisch und syntaktisch vollständig sein muss, damit der Gedanke darüber einem/r Adressaten/in zugänglich gemacht werden kann.

Beim Formulieren sind Schreiber/innen in der Regel aber nicht allein auf eigene gedankliche Entwürfe angewiesen. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang Muster, die aus bereits rezipierten Texten übernommen werden können.

Literarische Muster

Im Zusammenhang mit dem Schreiben von Texten spielen auch Erfahrungen mit Literatur eine bedeutende Rolle. DEHN (1999, S. 11) ist der Meinung: „Wer schreibt, hat immer schon gelesen...“. Dabei geht es nicht darum, gelesene Texte einfach nachzuahmen oder gar abzuschreiben. Gelesene Texte stellen dem/der Schreiber/in vielmehr „literarische Muster“ (vgl. ebd., S. 41) zur Verfügung, die er/sie in eigenen Texten zum Einsatz bringen kann. Dabei werden literarische Strukturen gelesener Texte im Zusammenhang der eigenen Textproduktion verwendet. Wichtig ist dabei nach DEHN u.a. (1998), dass sich literarische Muster nicht nur beim Lesen finden lassen, sondern auch über Vorgelesenes, Hörspiele oder Filme vermittelt werden. Auch hier gibt es literarische Elemente und narrative Strukturen, die Kinder beim Schreiben verwenden können.

PAHL und ROWSELL (2005) sind ebenso der Meinung, dass Erfahrungen mit Texten als Leser/in und Autor/in das zukünftige Schreiben einer Person beeinflussen. Dabei beziehen sie die inhaltliche, strukturelle und visuelle, textgestalterische Ebene mit ein. Literarische Muster können sich beim Schreiben daher nicht nur auf Sprache und Form, sondern auch auf Textinhalte auswirken. Textformen, die Kindern im Alltag begegnen, - dazu gehören auch Videos, DVDs, Comics und Internetseiten - spielen hier eine wichtige Rolle. „[...] Children, who watch animated texts [...] incorporate phrases from these texts into their own speech. Children often acquire idioms and turns of phrases in their viewing of videos or DVDs“ (PAHL/ROWSELL ebd., S. 32).

ANTOS (1988, S. 42) bezeichnet Textsorten und Textmuster als „sozial eingespielte Lösungsmuster“ für das problemlösende Formulieren von Texten. Sie erleichtern Schreibern/innen den Textproduktionsprozess, indem sie formale Vorgaben geben und damit der Text nicht in vollem Umfang eigenständig geplant und geschrieben werden muss. Ein Repertoire solcher Lösungsmuster kann dazu beitragen, die Komplexität des Schreibprozesses zu entlasten. Bereits bei der Planung eines Textes können literarische Muster das Entwickeln einer eigenen Schreibidee unterstützen, indem sie zum Beispiel bestimmte Inhalte aktivieren. Daneben

bieten sie bei der sprachlichen Umsetzung Muster für Formulierungen, in die eigene Inhalte eingebracht werden können.

Literarische Muster dürfen aber nicht mit dem reinen Schreiben nach vorgegebenen Textsorten verwechselt werden, wie es in der schulischen Praxis immer noch häufig durchgeführt wird. Eine Vertrautheit mit argumentativen Texten wird einem/r Schreiber/in zum Beispiel sicher helfen, einen Text zu schreiben, der andere überzeugen soll. Erhält er/sie dagegen die Aufgabe, eine „Erörterung“ nach zuvor im Unterricht geübtem Schema zu einem relativ beliebigen Thema zu schreiben, das ihn/sie vielleicht gar nicht betrifft, ist es fraglich, ob er/sie darüber Routine beim argumentativen Schreiben erwerben kann.

Literarische Muster entlasten Schreiber/innen beim Verfassen eigener Texte, indem diese auf Gelesenes, Gehörtes oder Gesehenes zurückgreifen können. Das Verfügen über solche Muster ist daher beim Schreiben von Vorteil. Obwohl es nicht automatisch zu Schreibschwierigkeiten führen muss, wenn literarische Muster nicht vorhanden sind, kann sich diese fehlende Entlastungsmöglichkeit des Schreibprozesses doch nachteilig auswirken. Literarische Muster müssen daher in die Betrachtung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und –lehren mit einbezogen werden.

2.2.3 Überarbeitung

Zur Überarbeitung von Texten gibt es – verglichen mit anderen Teilprozessen des Schreibens – relativ viel Literatur (vgl. AUGST 1988, SPITTA 1992, BAURMANN/LUDWIG 1996, WESPEL 1997, FIX 2004). Das mag daran liegen, dass Überarbeitungsprozesse, anders als Motivation, Planung oder Formulieren, zumindest teilweise beobachtbar sind. Trotz „Tintenkiller“ kann man Spuren von Überarbeitungen in Texten Lernender noch ausmachen. Es muss aber beachtet werden, dass sich Überarbeitungen prinzipiell auf jeden Teilprozess des Schreibens beziehen können. Auch beim Planen und Formulieren, schon bevor ein sichtbarer Text vor-

handen ist, können bereits Überarbeitungen stattfinden. Und Überarbeitungen können ihrerseits wieder überarbeitet werden.

Im Schreibprozessmodell von HAYES und FLOWER (1980) gibt es einen Teilprozess „Reviewing/Revising“. Der Text wird durchgesehen und entsprechend überarbeitet.

Im überarbeiteten Modell (HAYES 1996) werden Überarbeitungsprozesse unter dem Bereich „Reflection“ aufgeführt, der zu den kognitiven Prozessen gehört. Dem Lesen des bereits geschriebenen Textes wird hier ein großer Stellenwert eingeräumt. HAYES unterscheidet zwischen dem sinnentnehmenden Lesen eines Textes („reading to comprehend“) einerseits und dem Lesen, um zu überarbeiten („reading to revise“). Er geht davon aus, dass beim sinnentnehmenden Lesen der Inhalt des Textes im Vordergrund steht. Formale, den Textaufbau oder stilistische Aspekte betreffende Probleme sind dabei nebensächlich und werden erst beachtet, wenn beim Textverständnis Schwierigkeiten auftreten. Sobald diese gelöst sind, interessieren die formalen Aspekte nicht mehr und werden vergessen. Beim Lesen zur Überarbeitung eines Textes ist dies anders:

[...] When we read to revise, [...] we are still concerned with the text's message, but we are also concerned with bad diction, wordiness, and poor organization – features of the text that we may not have attended to when we were reading for comprehension. In revision tasks, people read not only to represent the text's meaning but more importantly they read to identify text problems. With the extra goal of detecting problems, the reviser reads quite differently than does the reader who is simply reading for comprehension, seeing not only problems in the text but also opportunities for improvement that do not necessarily stem from problems (HAYES 1996, S. 14 f).

Während schon beim sinnentnehmenden Lesen eine Vielzahl von Taktiken und Wissenselementen eingesetzt werden müssen, ist das Lesen um zu überarbeiten noch um einiges vielschichtiger und komplexer.

BAURMANN und LUDWIG (1986, S. 18) führen „redigierende Tätigkeiten“ als einen Teilprozess an und meinen damit verschiedene Formen des Überarbeitens.

[...] vielfältige Formen des Überarbeitens, die einen ständigen Wechsel zwischen Lesen und Schreiben, Überarbeiten und Entwerfen verlangen, sind während des gesamten Vorgangs mitzudenken. Dabei vergleicht der Schreiber immer wieder einzelne Wörter und

Sätze mit den Vorstellungen, die er beim Planen von Text gewonnen hat. Gegebenenfalls versucht er, das Gedachte und das Wirkliche durch Überarbeiten einander anzugleichen (BAURMANN/LUDWIG ebd.).

BAURMANN und LUDWIG (ebd.) betonen damit, dass das Überarbeiten kein Vorgang ist, der erst erfolgt, wenn die übrigen Teilprozesse des Schreibens bereits abgeschlossen sind und sich ein fertiger Text auf dem Papier oder dem Bildschirm befindet. Eine solche Vorstellung greift zu kurz und vernachlässigt viele Überarbeitungsvorgänge.

Diesem Aspekt tragen auch BAER u.a. (1995) Rechnung, indem sie Revisionen als Teilbereiche einzelner Komponenten ihres „Orchester-Modells“ der Textproduktion mit aufführen. Neben sprachlich-formalen Bereinigungen des Textes gehören nach BAER u.a. (ebd.) vor allem qualitative Überarbeitungen der Tiefenstruktur des Textentwurfes zur Textrevision. Um überarbeiten zu können, muss der/die Schreiber/in erstens über die notwendigen Prüfoperationen verfügen. Dies zeigt sich in vielerlei Vergleichen: Das entwickelte Suchmodell wird mit der Schreibaufgabe verglichen, die gebildete semantische Tiefenstruktur mit dem Suchmodell. Vergleiche finden ebenso statt zwischen der Oberflächenstruktur des Textes auf dem Papier oder Bildschirm und der semantischen Tiefenstruktur sowie mit linguistischen Aspekten wie rhetorisch-stilistischen Merkmalen, sprach-formalen Aspekten und Besonderheiten des Layouts. Schließlich wird das Textendprodukt mit dem anfänglich gebildeten und mit Fortschreiten des Textes immer weiter entwickelten Suchmodell abgeglichen. Zweitens muss er/sie, um dies alles überhaupt leisten zu können, über eine Vorstellung von einer qualitativ guten Textstruktur verfügen.

BAER u.a. (ebd., S. 178) führen in Anlehnung an AEBLI (1981) drei Arten von Problemen auf, die zu Überarbeitungsvorgängen führen können: fragmentarische Strukturen wie Lücken oder Brüche im Text, widersprüchliche Strukturen als Textteile, die nicht zusammenpassen, und vereinfachungsfähige Strukturen, wenn etwas unnötig kompliziert ausgedrückt wurde. Aufgaben beim Überarbeiten bestehen darin, erstens die semantische Tiefenstruktur des Textes zu vergegenwärtigen, deren Qualität zu beurteilen und sie gegebenenfalls zu verbessern, zweitens die Sequenzierung dieser semantischen Tiefenstruktur nach inhaltlichen, adressaten-

und textartbezogenen Gesichtspunkten zu vergegenwärtigen, deren Qualität zu beurteilen und sie gegebenenfalls zu verbessern und drittens formulierte oberflächenstrukturelle Sätze sprachlich-formal zu überarbeiten und fehlerhafte Repräsentationen dieser Sätze auf einem Datenträger zu verbessern. Ziel aller Überarbeitungen ist es, eine angemessene, den eigenen Schreibabsichten entsprechende Rezeption des Textes durch den/die Leser/in zu ermöglichen.

TextüberarbeiterInnen müssen also prüfen, ob die vorliegende Textfassung dank Kohärenz der semantischen Tiefenstruktur, ihrer Sequenzierung und ihrer sprachlichen Kodierung beim intendierten Adressaten genügend „Anregung von unten“ (bottom-up) zu vermitteln vermag, so dass bei der späteren Rezeption durch den Adressaten des Textes die Interaktion von textgesteuerten (bottom-up) und wissensgesteuerten (top-down) Verarbeitungsprozessen möglich ist (BAER u.a. ebd. S. 179).

Es wird deutlich, dass sich Textüberarbeitungen keinesfalls nur auf das fertige Textprodukt beziehen und dass sie nicht auf formale Aspekte beschränkt bleiben, sondern dass sie den gesamten Textproduktionsprozess mit allen formalen und inhaltlichen Aspekten betreffen. Ihre Bedeutung erhalten Textüberarbeitungen im Hinblick auf eine/n zukünftige/n Adressaten/in, auf den/die sich das Schreibziel ausrichtet und der/die von Anfang an beim Schreiben mitgedacht wird.

Schwierigkeiten beim Überarbeiten oder Zusammenhänge mit anderen Bereichen des Schreibens, die zu Problemen mit Überarbeitungsprozessen führen können, nehmen die genannten Modelle nicht in den Blick. Denkbar wären hier Leseschwierigkeiten, ein wenig entwickeltes Konzept von Schriftlichkeit (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1994), mangelndes Wissen über Überarbeitungstechniken oder auch eine gering ausgeprägte Rechtschreib- und Grammatikkompetenz.

2.3 Rechtschreibung und Grammatik

Die Aspekte Rechtschreibung und Grammatik tauchen in den meisten Textproduktionsmodellen nur am Rande auf, obwohl sie großen Einfluss auf das erfolgreiche Schreiben von Texten haben. Das Formulieren eines

Textes sowie dessen Überarbeitung stehen in engem Zusammenhang mit beiden.

Textschreiben und Rechtschreibfähigkeit

Orthographische Aspekte spielen hinsichtlich der Lesbarkeit des entstehenden Textes eine bedeutende Rolle. Als Leser/innen sind hier nicht nur die Adressaten/innen zu sehen, an die der Text gerichtet ist, sondern auch die Schreiber/innen selbst, die die ersten Leser/innen ihres eigenen Textes sind. In dieser Hinsicht ist die Lesbarkeit vor allem im Hinblick auf die eigene Orientierung im Text während des Schreibprozesses sowie auf Überarbeitungsprozesse bedeutsam. Ein/e Schreiber/in, der/die seinen/ihren eigenen Text nur mit Mühe entziffern kann, wird vermutlich Schwierigkeiten dabei haben, den „roten Faden“ nicht zu verlieren oder inhaltliche Überarbeitungen vorzunehmen. Im Bildungsplan der Grundschule des Landes Baden-Württemberg (2004) werden Texte schreiben und Rechtschreiben als gleichwertige Elemente des Kompetenzbereiches Schreiben aufgeführt. Das Überarbeiten von Texten wird ausdrücklich in beiden Bereichen genannt.

AHRENS und DEHN (1995) zeigen, dass bereits (oder gerade) Schreibanfänger/innen ihren Schreibprozess immer wieder unterbrechen, um sich das bereits Geschriebene durchzulesen und darüber eine Grundlage für den weiteren zu schreibenden Text zu erhalten. Dabei hängen Textschreiben und Rechtschreiben – auch im Bewusstsein von Kindern – eng zusammen.

Grundlagen zur Rechtschreibung

Das Deutsche wird mit einer alphabetischen Schrift geschrieben. Bestimmten Sprachlauten werden dabei Schriftzeichen zugeordnet. Dabei werden aber nicht Sprachlaute selbst, sondern Phoneme als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten abgebildet. Die Schrift bildet damit nur die lautlichen Unterschiede ab, die eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Andere lautliche Besonderheiten vernachlässigt sie dagegen. Einzelne Laute werden beim Sprechen nicht voneinander abgesetzt. Benachbarte Laute beeinflussen sich in der Aussprache gegensei-

fig. ANDRESEN (1985, S. 36) betont, dass einzelne Laute innerhalb einer Silbe akustisch und artikulatorisch nicht eindeutig voneinander zu trennen seien, wie das das Schriftbild suggeriere.

Phoneme sind daher in doppelter Hinsicht abstrakte Einheiten: Zum einen können sie nicht direkt aus der gesprochenen Sprache entnommen werden, zum anderen können sie für ganze Gruppen von Lauten stehen, die keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Beim Erwerb einer alphabetischen Schrift muss daher die gesprochene Sprache in sehr kleine Bausteine, die unterhalb der Silbenebene liegen, untergliedert werden. Außerdem muss von der konkreten Aussprache abstrahiert werden, um die abstrakten Phoneme erfassen zu können (vgl. CRÄMER/SCHUMANN⁵2002, S. 262 ff).

Die deutsche Orthographie ist überwiegend phonemisch, auf keinen Fall phonetisch bestimmt. Das bedeutet, daß es beim Schreibenlernen nicht darauf ankommt, eine sehr weitgehende, feine Analyse der konkreten Lautqualität von Silben vorzunehmen; vielmehr ist verlangt, die Phoneme als abstrakte Einheiten der Lautstruktur aus dem Fluß der gesprochenen Sprache herauszufiltern“ (ANDRESEN 1985, S. 24).

Das phonematische oder auch alphabetische Prinzip kann daher als das grundlegende der deutschen Orthographie bezeichnet werden. Phoneme werden auf der Schriftebene durch Grapheme symbolisiert. Dabei kann man aber nicht von einer 1:1- Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen ausgehen. Dies ergibt sich schon daraus, dass die deutsche Sprache 40 Phoneme aufweist, zu deren Verschriftung aber nur 26 Buchstaben zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S. 22). Daraus folgt, dass einzelnen Graphemen meist mehrere Phoneme zugeordnet werden können, wie zum Beispiel dem Graphem <e> bei *Welt*, *Wert* und *sagen*. Manche Phoneme werden durch mehrgliedrige Grapheme verschriftet, beispielsweise <sch> und <ch>. Umgekehrt gilt aber auch, dass Grapheme für mehrgliedrige Phoneme stehen können. Dies ist bei <x> (steht für /ks/) und <z> (steht für /ts/) der Fall. Daneben können einzelne Phoneme durch mehrere Grapheme dargestellt werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN⁵2002, S. 263). Das Phonem /t/ zum Beispiel, kann durch die Grapheme <t> (wie in *Tisch*), <d> (wie in *Wald*), <tt> (wie in *Wetter*), <dt> (wie in *Stadt*) und <th> (wie in *Theater*) verschriftet werden. Welches dieser Grapheme wann

verwendet werden muss, lässt sich nicht allein aus der Lautung herleiten (vgl. THOMÉ 2000, S. 13). THOMÉ (ebd.) stellt deshalb die Überlegung an, durch welche Grapheme einzelne Phoneme in der deutschen Schrift am häufigsten repräsentiert werden. Diese Grapheme stellen den „Regelfall“ der Schreibung dar. Sie erfordern keine besonderen orthographischen Regeln oder Merkhilfen bei der Schreibung. THOMÉ (ebd.) nennt diese Grapheme in Anlehnung an AUGST (1984) Basisgrapheme. Sie werden ergänzt durch die so genannten Orthographeme, das heißt durch alle anderen Grapheme, die außerdem noch für ein Phonem stehen können und deren Anwendung besondere orthographische Regeln notwendig macht.

Der weitaus größte Teil der Grapheme in deutschen Texten sind Basisgrapheme. Während die Basisgrapheme quasi den Normalfall der Schreibungen darstellen, der kaum explizit gelehrt wird, bilden die Orthographeme den eigentlichen Anlass des Rechtschreibunterrichts und der Formulierung von Rechtschreibregeln (THOMÉ ebd., S. 14).

Gerade diese Vernachlässigung des „Normalfalls“ im schulischen Rechtschreibunterricht kann jedoch bei Kindern, die noch nicht sicher über das alphabetische Schreiben nach Basisgraphemen verfügen, zu Schwierigkeiten führen. Dies soll im Kapitel 4.3 näher erläutert werden.

Es wird deutlich, dass neben dem phonematischen oder alphabetischen Prinzip noch weitere Prinzipien der Schreibung zum Einsatz kommen müssen, um orthographisch korrekt schreiben zu können. Von besonderer Bedeutung ist im Deutschen das morphematische oder Stammprinzip der Schreibung. Es greift das Morphem als kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache auf. Morpheme werden meist in der gleichen Weise geschrieben. Auf diese Weise werden Wortverwandtschaften sichtbar, wie bei *fahren*, *Fahrbahn*, *Fähre*, *Gefährte*. Die Rechtschreibreform hat das morphematische Prinzip im Deutschen noch gestärkt, indem einige Ausnahmen angeglichen wurden (Bsp.: *einbläuen*, *nummerieren*). Durchgehend anwendbar ist die Stammschreibung dennoch nicht, was sich an Schreibungen wie *alt* und *Eltern* zeigt. Hier hat sich eine vom morphematischen Prinzip abweichende Schreibung durchgesetzt. THOMÉ meint dazu

[...] Prinzipien und Regeln [...] können keine Garantie dafür sein, dass bei ihrer genauen Befolgung orthographisch korrekte Schreibungen entstehen. Sie ermöglichen eigentlich ‚nur‘ die Orthografie

nachzuvollziehen und zu erklären. Das liegt am Wesen der Orthografie, die mehr etwas Gewordenes als etwas Gemachtes ist (2000, S. 14).

Textschreiben und grammatische Fähigkeiten

Stärker noch als die Rechtschreibung beeinflusst der grammatische Bereich das Gelingen eines Textes. Hier wird die Textverständlichkeit noch mehr beeinflusst. Der Sinn von Texten, deren Sätze Auslassungen und grammatische Fehler enthalten, kann von Lesern/innen nur schwer entnommen und oftmals auch von den Schreibern/innen selbst kaum noch rekonstruiert werden. Grammatische Kenntnisse sind außerdem notwendig, um innerhalb von Texten auf formaler Ebene Kohärenz herzustellen, da Sätze angemessen miteinander verknüpft werden müssen, um einen zusammenhängenden Text herzustellen.

Sprachwissen

Um Rechtschreibung und Grammatik beim Schreiben korrekt verwenden zu können, müssen Schreiber/innen über Sprachwissen in diesen Bereichen verfügen. Dieses Sprachwissen geht über rein auf einzelne Wörter oder Sätze bezogenes Wissen weit hinaus und bezieht auch die textliche Ebene mit ein.

Der Bereich des sprachlichen Wissens ist weitgespannt, reicht er doch von morphologischen Details bis zur Textualität, und umfasst er doch kognitiv präsentenes Wissen ebenso wie ein halbbewußtes Können hinsichtlich der Anwendung (KLOTZ 1996, S. 80).

Beim Sprachwissen wird – mehr als bei allen anderen Wissensbereichen – besonders deutlich, dass Wissen nicht notwendigerweise bewusst sein muss.

Wichtig ist, daran zu erinnern, dass Wissen hier immer nur etwa so viel (oder so wenig) heißt wie ‚im geistigen Besitz haben‘, ‚im Geist repräsentiert sein‘, was man sehr häufig schlicht postulieren muss, wenn man ein bestimmtes Verhalten erklären können will. Wissen hat damit nicht automatisch das Merkmal der Bewusstheit. Vielmehr sind sehr große Teile der [...] Wissensbestände permanent oder meistens unbewusst und auch als solche wirksam. Gewisse Typen von Wissen sind auch sehr schwer bis gar nicht ins Bewusstsein hebbbar. Das gilt besonders vom grammatischen Wissen (NUSSBAUMER 1991, S. 162).

Sprache wird im mündlichen Spracherwerb nicht bewusst erworben. Auf erlernte sprachliche Regelmäßigkeiten können Sprecher/innen zwar zugreifen, wenn sie zum Beispiel durch das Auftreten von Missverständnissen in der Kommunikation oder im schulischen Grammatikunterricht thematisiert werden. Normalerweise sind sie dem Bewusstsein jedoch nicht zugänglich. Dennoch kann jede/r kompetente Sprecher/in spontan entscheiden, ob ein Satz grammatisch korrekt ist oder nicht. Es macht daher Sinn, diese unbewussten Wissens Elemente von den bewusst verfügbaren abzugrenzen und sie in Anlehnung an KANNGIESSER (1986, zitiert nach NUSSBAUMER 1991, S. 162) als „Kompetenz“ oder als sprachliches Können zu bezeichnen. KLOTZ (1996, S. 85) verwendet die Begriffe "Wissen" und "Können" und fasst sie beide im Begriff der "Kompetenz" zusammen. Er hält es für schwierig, beide Bereiche genau voneinander abzugrenzen, da sich zwischen ihnen Überschneidungen und Weiterentwicklungen ergeben können. Gelerntes Wissen kann durch häufige Wiederholung zur Routine werden und dem Bewusstsein irgendwann nicht mehr zugänglich sein. Genauso kann Können bewusst gemacht und damit in Wissen überführt werden. Außerdem gibt es Könnensbereiche, deren zugrunde liegendes Wissen durchaus dem Bewusstsein zugänglich sein kann, die aber normalerweise unbewusst ablaufen. Viele Schreiber/innen können zum Beispiel auf Nachfrage hin begründen, warum "Wasser" mit <ss> geschrieben wird, obwohl sie sich die Regel zur Konsonantenverdopplung beim Schreiben normalerweise nicht bewusst machen. Hier kann erworbenes Wissen das Können in Zweifelsfällen stützen.

Rechtschreib- und grammatische Fähigkeiten werden in der Literatur traditionell meist isoliert und nicht im Zusammenhang mit dem Schreiben von Texten thematisiert. Mittlerweile gibt es allerdings Arbeiten, die Orthographie und das Schreiben von Texten in Zusammenhang bringen (vgl. FAY/WEINHOLD 2006). Die isolierte Betrachtungsweise gilt auch für die Entwicklung orthographischer und grammatischer Kompetenzen sowie für die fachwissenschaftliche Perspektive auf Schwierigkeiten in diesen Bereichen. Umgekehrt erhalten Rechtschreibung und Grammatik in Modellen zum Schreibprozess (HAYES/FLOWER 1980, LUDWIG 1983, BAER u.a.

1995) oft zu geringes Gewicht. Im Rahmen dieser Arbeit werden Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit – analog zum Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg (2004) – als ein Aspekt von Schreibfähigkeit unter anderen gesehen, der im Zusammenhang mit vielen weiteren Teilprozessen und –kompetenzen zu betrachten ist.

3 Schreiben lernen und Schreiben lehren

Wie im vorigen Kapitel deutlich wurde, setzt sich Schreibkompetenz aus vielen unterschiedlichen Fähigkeiten zusammen. Diese müssen – wie andere Fähigkeiten auch – zunächst erworben werden. Dem Erwerb von Schreibkompetenz ist dieses Kapitel gewidmet. Dabei muss beachtet werden, dass Schreiben normalerweise in der Schule gelernt und gelehrt wird. Neben Lernprozessen ist daher in allen Teilbereichen auch die Seite des Lehrens zu berücksichtigen. Besonders in den Bereichen Entwicklung von Motivation und Textkompetenz gibt es zu dieser Seite nur wenig Literatur.

3.1 Entwicklung von Schreibmotivation

Motivation ist nicht nur die Basis jedes Schreibens, sie ist auch die Grundlage von Lernprozessen.

Lernen beruht auf der aktiven Aneignung des zu Lernenden. Daher können Lernprozesse nur zustande kommen, wenn das Kind zu dieser Form von Aktivität motiviert ist (MANN 21991, S. 79).

Die Entwicklung von Schreib-Motivation ist daher grundlegend für die Entwicklung von Schreibfähigkeiten überhaupt. Umso erstaunlicher ist es, dass sich zu diesem Bereich kaum Forschungen finden lassen. Möglicherweise liegt dies daran, dass Motivation bzw. deren Entwicklung nicht direkt beobachtbar sind.

MANN (21991) beschäftigt sich mit der Rolle der Motivation für den Leseerwerb im Anfangsunterricht. Ihre Ergebnisse sind teilweise auf den Bereich des Schreibens in Klasse 3/4 übertragbar. Sie unterscheidet in Anlehnung an STEINER (1983) zwischen Sekundärmotivationen, die mit der Institution und dem sozialen Umfeld Schule gegeben sind, und dem Interesse des Kindes an einer Sache selbst. Zu den Sekundärmotivationen gehören beispielsweise die Autorität der Lehrkraft bzw. das Vertrauen darin, dass diese schon wissen wird, was gelernt werden soll, der Wunsch nach Anerkennung durch den/die Lehrer/in oder die Gruppe oder der Wunsch, das zu lernen, was die Erwachsenen schon können. Diesen Mo-

tivationen gegenüber steht das Interesse am Lerngegenstand selbst. Es kann sich nur entwickeln, wenn ein Kind diesen als für es selbst bedeutsam erlebt, es den Eindruck hat, dass er ihm in seinem Leben etwas bringt. Daneben muss ein Kind erfahren, dass es fähig ist, sich seinem Lernziel zu nähern, um es schließlich zu erreichen. Die Lernsituation selbst sollte als positiv erlebt werden, was immer dann besonders der Fall ist, wenn Kinder selbst aktiv werden und Erfahrungen sammeln können (vgl. MANN ebd., S. 82). Übertragen auf den Bereich des Schreibens bedeutet dies: Lernende müssen Schreiben als etwas Wichtiges erfahren, das sie in ihrem Leben gebrauchen können. Daneben müssen sie sich selbst in der Lage sehen, ihre Schreib(lern-)ziele zu erreichen, und sie müssen die Möglichkeit haben, vielfältige Schreiberfahrungen zu sammeln.

Während die bisher genannten Aspekte vor allem mit der Entwicklung eines generellen Schreibmotivs zu tun haben, müssen auch Faktoren beachtet werden, die beim Bearbeiten eines konkreten Schreibanspruches bezüglich der Schreibmotivation zu berücksichtigen sind (vgl. MERZ-GRÖTSCH (2000), S. 61). Hierher gehören der Inhalt, um den es beim Schreiben gehen soll, und damit zusammenhängend Wissen, Fähigkeiten und Arbeitstechniken, die zur Bewältigung eines Schreibanspruches benötigt werden, die Klarheit des Schreibanspruches sowie der konkrete Adressatenbezug. RICHTER (1998) zeigt Zusammenhänge zwischen persönlichen Interessen von Schülern/innen und deren Rechtschreiblernen auf. Wenn Interessen schon beim isolierten Rechtschreiben den Lernerfolg fördern, wie viel größer muss ihr Einfluss dann beim Schreiben von Texten sein, die den Schreibern die Gelegenheit geben, anderen etwas über diese Interessen mitzuteilen oder Interessantes für sich selbst darzustellen? HABERSAAT (1997, S. 16) geht davon aus, dass Kinder, auch wenn sie Probleme beim Schriftspracherwerb haben, von Anfang an in der Lage seien, Texte zu verfassen. Über die Möglichkeit, persönlich Bedeutsames ausdrücken zu können, sieht HABERSAAT sogar eine Möglichkeit, Lernschwierigkeiten über das Textschreiben aufzubrechen. Allerdings knüpft sie an diese Aussage schulische Voraussetzungen:

Nur wenn es der Schule gelingt, Kindern von Anfang an Schrift als ein Medium zu präsentieren, mit dessen Hilfe sich ihre eigenen Gedanken ausdrücken und transportieren lassen, können – so meine These – Lernschwierigkeiten beim Textschreiben verhindert und vielleicht sogar Lernschwierigkeiten beim Schreibenlernen insgesamt verringert werden (ebd.)

Von den Lehrenden fordert HABERSAAT daher eine gezielte Auswahl der Schreibanlässe sowie eine Wertschätzung der Texte der Kinder. Schulische Schreibanlässe sollten an außerschulischen Interessen und Inhalten anknüpfen, mit denen sich Kinder beschäftigen. „Es wird eine Anbindung des neuen Mediums Schrift, welches größtenteils in der Schule seinen Ort hat, an die Bedeutungsstrukturen der Kinder, die sie in die Schule mitbringen, bewirkt“ (ebd., S. 19).

Das zum Schreiben benötigte Wissen ist ein weiterer Faktor, der die Schreibmotivation stark beeinflusst.

Wenn über Erlebtes oder persönlich Bedeutsames geschrieben wird, so kann normalerweise auf eine gut strukturierte Wissensbasis zurückgegriffen werden. Wenn Fiktives, Problemerkörterungen oder Anforderungen, die wenig mit der Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen zu tun haben, Gegenstand von Schreibaufgaben sind, so muss häufig die vorhandene Wissensbasis ergänzt und erweitert werden (BAURMANN/MÜLLER 1998, S. 149f)

Breites Wissen zum Schreibthema verbunden mit vorhandenen literarischen Mustern (vgl. DEHN 2005, S. 16ff), die bei der Verknüpfung dieses Wissens und dessen Ausrichtung auf mögliche Adressaten des Textes hilfreich sind, bieten einen motivierenden Ausgang für den Schreibprozess. Der/die Schreiber/in kann zuversichtlich sein, dass er/sie den Text erfolgreich schreiben wird.

Schreib-Motivation kann sich erst entwickeln, wenn Kinder den Gegenstand Schrift bereits kennen gelernt haben, das heißt, wenn sie in irgendeiner Form (positive) Erfahrungen damit gemacht haben. Dies kann im Elternhaus der Fall sein, wenn die Eltern zum Beispiel beim Schreiben von Briefen oder Notizen beobachtet werden. So kann bei Kindern der Wunsch entstehen, ebenfalls zu schreiben, und sie werden anfangen, mit Schrift zu experimentieren. Auf diese Weise erfassen sie bereits erste Merkmale der geschriebenen Sprache, besonders deren Symbolhaftigkeit. In der Schule werden Kinder systematisch an den Lerngegenstand Schrift

herangeführt. Vermutlich hängt die Entwicklung der Motivation, schreiben zu lernen, unter anderem stark davon ab, inwieweit die Schule es schafft, an Schrifterfahrungen aus dem Alltag der Kinder anzuknüpfen. Für die Entwicklung von Schreib-Motivation ist es deshalb unbedingt notwendig, dass die Schule Kindern einen ihren Vorerfahrungen angemessenen Zugang zur Schriftsprache ermöglicht. Haben Kinder noch keine oder nur wenige Erfahrungen mit Schrift und Schreiben gemacht, müssen sie dies in der Schule nachholen können. Schulische Lernangebote und Anforderungen müssen mit dem Entwicklungsstand der Kinder abgestimmt werden, damit es nicht zu Über- oder Unterforderungen kommt, die die Lernenden demotivieren. Wichtig ist zudem die Verknüpfung der außerschulischen Lebenswelt der Kinder mit dem Schreiben in der Schule. Kinder müssen erfahren, dass es sich lohnt, schreiben zu lernen, weil Schrift auch im Alltag nützlich und bereichernd sein kann. Dazu gehört auch, dass der im Elternhaus gepflegte Umgang mit Schrift von schulischer Seite ernst genommen wird (vgl. PAHL/ROSWELL 2005)

BEREITER und SCARDAMALIA (1987) sprechen von der Bedeutsamkeit („meaningfulness“) von Schreibanlässen, die Kinder in ihrer Schreibentwicklung voran bringt: „In a broader sense ‘meaningfulness’ of the composition task may be thought of as the driving force behind the developmental processes we have been describing“ (ebd. S. 91). Persönlich bedeutsame Schreibanlässe können als Triebfeder der Schreibentwicklung gesehen werden, als Grund, sich auf immer komplexer werdende Schreibvorgänge einzulassen, statt mit dem erreichten Niveau zufrieden zu sein. Die Bedeutsamkeit kann dabei auch in der durch eine Schreibaufgabe in Aussicht gestellte Weiterentwicklung der Schreibkompetenz selbst liegen. Daraus folgern BEREITER/ SCARDAMALIA:

This suggests that the improvement of writing abilities may not require a cultural revolution or an overhaul of our education system; rather, significant gains could be made by finding ways to give children needed handles on the cognitive processes of composing (1987, S. 91).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sinnvolle Schreibanlässe, die an den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen anknüpfen, und für deren gesamten Produktionsprozess Lernende eine angemessene

Wertschätzung erfahren, der Entwicklung von Schreibmotivation und langfristig eines stabilen Schreibmotivs zuträglich sind.

3.2 Lernen und Lehren von Textkompetenz

Entwicklung des Textschreibens

Das Schreiben von Texten ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, bei der es zentral darum geht, Informationen nach den spezifischen Regeln der Schriftsprache verständlich zu formulieren. Die Entwicklung von Textkompetenz setzt dabei nicht erst ein, wenn die motorischen Schreibabläufe und grundlegende Rechtschreibkenntnisse voll entwickelt sind (vgl. WESPEL 1997, S. 9). Entgegen der auch heute noch weit verbreiteten Meinung, Schreiben werde durch die Übernahme formaler Textmerkmale kompetenter Schreiber/innen gelernt, ist mittlerweile bekannt, dass die Fähigkeit, Texte zu schreiben in einem eigenaktiven Aneignungsprozess stufenweise erworben wird. Allerdings herrschten dazu lange Zeit andere Ansichten vor. FEILKE (1995) spricht von „kulturell etablierten Konzepten“, die das schulische Schreiben nach wie vor erheblich beeinflussen. Diese fasst er in drei Kompetenzmodellen zusammen: Das „Dornröschen-Konzept“ geht davon aus, dass allein die Rezeption von Schriftsprache, also das Lesen „guter“ Texte, die Entfaltung von Schreibfähigkeit anregt oder „wach küsst“. Schreiben wird nach diesem Konzept daher durch Lesen gelernt. Hier wird nach FEILKE (ebd., S. 282) nicht beachtet, dass oft gerade die Umsetzung rezeptiv erworbenen Schreibwissens in das Schreiben eigener Texte bei der Entfaltung von Schreibfähigkeit Probleme bereitet. Darüber, wie diese Umsetzung stattfinden soll, findet sich bei diesem Erklärungsansatz keine Aussage. Auch das Problem, wie Schüler/innen, die von Haus aus wenig Kontakt zu literarischen Texten haben, Textkompetenz erwerben können, findet keine Berücksichtigung.

Beim „Geniekonzept“ wird davon ausgegangen, dass die Grundlage von Schreibfähigkeiten hauptsächlich in der Begabung des/der Schreibers/in liege. Das Schreiben führt hier – zumindest bei „talentierten“ Schreibern/innen – von selbst zum Schreibenlernen. Weniger begabte Schrei-

ber/innen können lediglich durch mechanische Übungen auf ein grundlegendes Schreibniveau gebracht werden. Was über dieses hinausgeht, kommt rein durch persönliche Begabung zustande. Wirklich „gutes“ Schreiben ist nach diesem Modell also nur begabten Schreibern/innen möglich. Bei weniger talentierten werden die Ansprüche und damit auch deren Entwicklungsmöglichkeiten von vorne herein herabgesetzt. BAURMANN 1998, S. 117) schreibt kritisch zum „Geniekonzept“: „Schreiben kann man oder man kann es nicht. Kann man es nicht, dann ist jeder didaktische Hopfen und alles methodische Malz verloren.“ Die Auswirkungen, die das Schreiben umgekehrt auf die kognitiven Fähigkeiten und das Wissen von Kindern haben kann, werden bei diesem Konzept nicht in den Blick genommen. Die Rolle des Unterrichts für die Schreibentwicklung der Lernenden scheint hier kaum eine Rolle zu spielen.

Das „Mimikry-Konzept“, bei BAURMANN (1998, S. 118) auch Nachahmungskonzept genannt, entstammt der Rhetorik. Hier herrscht die Annahme vor, dass die Schreibentwicklung durch Nachahmung vorgegebener Muster und Strukturen vorangebracht wird. Beim Einüben verschiedener „Aufsatzformen“ (zum Beispiel Erzählung, Bericht, Erörterung) im Unterricht zeigt sich, dass dieses Konzept nach wie vor großen Einfluss auf die Schule hat. Dabei muss die vorgegebene Textform von den Schülern/innen möglichst eingehalten werden. Abweichungen davon werden als Zeichen einer weniger erfolgreichen Schreibentwicklung gesehen und entsprechend sanktioniert. In neueren Schreibprozessmodellen (vgl. HAYES und FLOWER 1980, LUDWIG 1983, BAER u.a. 1995) hat sich gezeigt, dass eine solche Reduzierung des Schreibens auf bestimmte Textformen dem Schreibprozess nicht gerecht wird. Der Problemlösevorgang, der beim Schreiben durchgeführt werden muss, um einen dem Schreib Anlass und dem Adressaten angemessenen Text zu erhalten, wird durch normativ vorgegebene und eingeübte „Aufsatzformen“ eher behindert als unterstützt.

BRINKMANN (2004) kritisiert an allen drei Konzepten, dass sich in der neueren Schreibforschung keinerlei Belege für sie finden lassen.

Weder angeborene Begabung noch Nachahmung, z.B. mit Hilfe vorgegebener Textsorten und Kriterienraster, lassen sich beim Tex-

teverfassen als bedeutsam ausmachen, und auch die Idee eines im Genom angelegten Entwicklungspotentials klärt nicht auf, wie gute Texte entstehen (BRINKMANN, ebd., S. 38 f).

Entwicklungsmodelle zum Schreiben von Texten

Die Schreibentwicklung im Anfangsunterricht beleuchtet WESPEL (1997) näher. Er zeigt auf, dass am Anfang der Entwicklung das Bild zum Text eine große Rolle spielt. Erzählen Kinder anfangs ausschließlich durch Bilder, so treten mit der Zeit Wörter, später auch Sätze zum Bild hinzu. Auch beim Schreiben erster autonomer Texte, die WESPEL durch die Verknüpfung zweier Aussagen – meist in Form von „Und-dann-Geschichten“ – definiert, fügen viele Kinder noch Bilder hinzu. Hier dient der Text aber nicht mehr zu deren Untermauerung, sondern steht nun selbst im Mittelpunkt und wird durch die Bilder illustriert. In der Entwicklung folgt die „strukturierte Minimalgeschichte“, die bereits eine Exposition, eine Episode und einen Schluss enthält. Hier zeigen sich nach WESPEL (ebd., S. 13) schon Ansätze zum Ausbau einzelner Teile und zur Entwicklung der Erzählkompetenzen. Durch den Einbau texttypischer Gestaltungsmerkmale entsteht schließlich der entfaltete, stilistisch ausgebaute Text. Den sukzessiven Ausbau der ihm zugrunde liegenden Fähigkeiten wie zum Beispiel Perspektivübernahme und –kontrastierung, Erzählzeit, spannendes Erzählen, Erweiterung von Informationen usw. sieht WESPEL als zentrale Aufgabe der Klassen 3 und 4. Da er die Schreibentwicklung vor allem in den ersten beiden Schuljahren im Blick hat, geht er auf die genaue Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten nicht ein. KLEIN (2001a) gibt einen Überblick über die Schreibentwicklung während der Grundschulzeit, die sich an WESPEL (1997) anlehnt. Dabei geht sie von ersten Schreiberfahrungen aus, die Kinder schon vor dem Schuleintritt gemacht haben. So können einige Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits Kritzelbriefe und „Ein-Bild-Geschichten“ verfassen, bei denen ein Bild gemalt und der eigene Name logographemisch hinzugefügt wird. In der ersten Klasse kommen „Ein-Wort-Geschichten“ und später „Ein-Satz-Geschichten“ hinzu. Hier wird immer noch hauptsächlich durch ein Bild erzählt, dessen zentraler Gedanke aber zunächst durch ein Wort und später durch das vollständige Aufschreiben dieses Gedankens schriftlich wiedergegeben wird. In der zweiten Klasse

werden mehrere Aussagen durch „und“ verknüpft, oder ein Satzmuster wird wiederholt. So entstehen „Und-Dann-Geschichten“. Am Ende der zweiten Klasse treten nach KLEIN erstmals „strukturierte Minimalgeschichten“ auf. Hier werden drei Aussagen (Exposition, Episode und Schluss) zusammengestellt. Ab der dritten Klasse finden sich nach KLEIN „stilistisch ausgebaute Texte“, die verschiedene Personen und Zeiten, wörtliche Rede und Stilmittel zur Spannungssteigerung enthalten. Wortschatz und Satzbau werden hier immer mehr ausgebaut. KLEIN (ebd.) betont, dass sich das Leistungsniveau einzelner Kinder von Anfang an beträchtlich unterscheide. Innerhalb der einzelnen Entwicklungsstufen gebe es qualitativ sehr verschiedene Ausprägungen. Außerdem sei die Zeit, die Kinder auf einzelnen Entwicklungsstufen verbringen, unterschiedlich. Eine differenziertere Betrachtung der Schreibentwicklung in den Klassen drei und vier findet sich auch bei KLEIN nicht. Der Zusammenhang mit Lehrprozessen beim Schreiben wird thematisiert (2001a, 2001b), findet im Entwicklungsmodell aber keinen Niederschlag.

Ein eher für die Klassen drei und vier bis über die Sekundarstufe 1 hinaus relevantes Modell zur Entwicklung von Textkompetenz, in dem der Schreibprozess, das Schreibprodukt (der Text), und der/die Leser/in als Adressat/in des Textes, berücksichtigt werden, stellt BEREITER (1980) dar. Er entwickelt ein Stufenmodell der Schreibkompetenz, bei dem auf jeder Entwicklungsstufe grundlegende Fähigkeiten für die nächsten Stufen erworben werden. Einzelne Entwicklungsstufen lösen einander nicht ab, sondern integrieren jeweils neue Schreibfähigkeiten in die schon vorhandenen. Die Koordinierung von Teilkompetenzen wird mit fortschreitender Schreibentwicklung dabei immer komplexer. So lassen sich fünf Entwicklungsstufen voneinander abgrenzen.

Die grundlegende Stufe bildet das „associative writing“. Auch hier müssen schon Teilkompetenzen miteinander verbunden werden, nämlich die Fähigkeit, Ideen zu entwickeln mit der Fähigkeit, etwas aufschreiben zu können. Aufgeschrieben wird auf dieser Stufe das, was dem/der Schreiber/in gerade einfällt, und zwar in der Reihenfolge, wie es ihm/ihr in den Sinn kommt. Aspekte wie Planung oder Adressatenbezug werden noch nicht berücksichtigt. Auf der Stufe des „performative writing“ setzen sich Schrei-

ber/innen mit schriftsprachlichen Konventionen auseinander und berücksichtigen diese zunehmend. Die alleinige Konzentration auf den Inhalt wird durch die Berücksichtigung formaler Aspekte ergänzt. Gerade Rechtschreibung und Grammatik sind auf dieser Entwicklungsstufe wichtige Elemente (→ Kap. 3.3). Das folgende „communicative writing“ bezieht den/die Leser/in mit ein. Hier schafft es der/die Schreiber/in nun, sich in den/die Adressaten/in des Textes hineinzusetzen und sein/ihr Schreiben auf ihn/sie auszurichten. Dazu muss er/sie über soziale Kognition verfügen. Beim „unified writing“ gelingt es dem/der Schreiber/in darüber hinaus, sich als Leser/in des eigenen Textes zu sehen und diesen kritisch zu bewerten. So kann er/sie beurteilen, ob das Schreibprodukt den eigenen Ansprüchen und Zielsetzungen entspricht und es gegebenenfalls daraufhin überarbeiten. Eine letzte Stufe bildet das „epistemic writing“, bei dem das Schreiben selbst der Gewinnung von Wissen dient. Schreiben wird hier zu einem Bestandteil des Denkens. Anwendung vorhandenen Wissens und dessen Neustrukturierung und Erweiterung wechseln einander ab.

BEREITER stellt die einzelnen Entwicklungsstufen vor dem Hintergrund der Bereiche des Schreibens dar, die jeweils im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen: Während dies beim „associative writing“ der Schreibprozess selbst ist, liegt der Fokus beim „performative writing“ auf dem Schreibprodukt, beim „communicative writing“ auf dem Leser, beim „unified writing“ wieder auf dem Produkt und beim „epistemic writing“ kommt schließlich wieder vorrangig der Schreibprozess selbst in den Blick.

Die Weiterentwicklung der Textkompetenz setzt eine zunehmende Koordinierung und Automatisierung einzelner Teilfähigkeiten voraus. Nur so ist deren gleichzeitiger Einsatz beim Schreiben überhaupt möglich.

Mature writing involves a large number of skills at different processing levels. Adequate mature functioning can be possible only when many of the skills are highly automated and when they are well enough coordinated to permit efficient time-sharing. Neither of these conditions are met in the young writer, and so the young writer, in order to function at all, must employ a structurally simpler system that does not require so much simultaneous and coordinated functioning. Since low-order schemes – those involved in getting words on to paper – must take priority in order for writing to occur, it follows that the system employed by the young writer

must be one in which low-order schemes predominate and higher order schemes play a lesser part. Movement toward a more complex system, in which higher order schemes predominate, would have to wait until the lower order schemes are sufficiently automatized (BEREITER 1980, S. 81 f).

Kindern, die noch auf früheren Stufen ihrer Schreibentwicklung stehen, kann ein „expertenhaftes“ Schreiben damit nicht gelingen, auch nicht mit Hilfe strenger formaler Vorgaben. Die Integration auch schon vorhandener Teilkompetenzen in den komplexen Schreibprozess ist eine Leistung, die erst entwickelt werden muss. Und diese Entwicklung braucht Zeit und setzt vielfältige Schreiberfahrungen voraus.

BEREITERS Modell darf jedoch nicht rein entwicklungspsychologisch interpretiert werden. So machen BAURMANN und LUDWIG (1986, S. 20), die BEREITERS Stufenmodell übernehmen, die Entwicklung des kommunikativen Schreibens hauptsächlich am Alter der Kinder fest und gehen davon aus, dass Schüler erst etwa ab dem 5. Schuljahr in der Lage sind, die Perspektive des Lesers zu berücksichtigen. Als Grund geben sie den kindlichen Egozentrismus nach PIAGET an. Die Stufe des normbewussten Schreibens („performative writing“ bei BEREITER) wird dagegen von vielen Schreibern bereits in den Klassen 3 und 4 erreicht. Bei einer solchen Einschätzung werden die schulischen Lernbedingungen nicht in die Betrachtung mit einbezogen, die BEREITER selbst durchaus im Blick hat.

[...] There is no natural order of writing development, in the sense of a fixed sequence that all writers must go through. [...] The stages may be ordered differently by different educational approaches, but they do not simply run together into amorphous growth (BEREITER 1980, S. 89).

Selbstverständlich müssen gewisse grundlegende Schreibfähigkeiten gesichert sein, bevor die Schreibentwicklung weiter voranschreiten kann. Die genaue Abfolge und Ausformung der einzelnen Entwicklungsstufen wird jedoch maßgeblich durch den Unterricht beeinflusst.

Mögliche Schwierigkeiten, die bei der Schreibentwicklung auftreten können, und die solche aufeinander aufbauenden Entwicklungsschritte verzögern, behindern oder gar verhindern können, berücksichtigt BEREITER nicht.

Eine andere Betrachtungsweise der Schreibentwicklung findet sich bei DEHN (1996). Sie nimmt die Erfahrungen, die Kinder mit Texten machen, zum Ausgangspunkt und stellt einen Zusammenhang zu Lernprozessen her. Diese Erfahrungen fließen in die Texte, die diese Kinder schreiben, wieder mit ein.

Schülertexte sind das Ergebnis von Lernprozessen: Ergebnis zurückliegender Lernprozesse (der Erfahrung, der Beobachtung anderer Texte), die im Schreiben ihren Niederschlag finden, und das Ergebnis von Prozessen, die sich im Akt des Schreibens vollziehen, in der Notwendigkeit, eine Struktur für die Schreibidee zu finden, Beziehungen zu formulieren (DEHN 1996, S. 177).

Da dies meist nicht reflektiert geschieht, sind die entstehenden Texte anfangs „verdichtet“ (ebd.). Ihre Entfaltung erfolgt erst allmählich, im Laufe der Entwicklung. DEHN geht nicht von einem stufenweisen Aufbau eines Zusammenspiels immer weiterer und komplexerer Schreibfähigkeiten aus, wie BEREITER oder im Anschluss an ihn BAURMANN und LUDWIG dies postulieren. Sie vermutet, „daß sich literales Denken nicht sukzessiv hierarchisch ausbildet, sondern daß einer großen Verdichtung zu Beginn allmählich eine lineare Vereinfachung und dann eine Entfaltung folgt“ (DEHN 1996, S. 177). Dabei hat sie Lehr- und Lernsituationen im Blick und betont besonders die Bedeutung der Interaktion (gerade auch der Kinder untereinander) sowie die Funktion der Textrezeption für die Schreibentwicklung (vgl. ebd., S. 174). Lernprozesse erfolgen beim Schreiben in zweierlei Hinsicht:

Zum einen sind zurückliegende Lernprozesse gemeint, die im Schreiben ihren Niederschlag finden; sie sind vorstellbar als Ergebnis von Wahrnehmung, von Beobachtung und Erfahrung, in Form von Nachahmung und Adaption, von Variation und Kreation... – Zum anderen sind Prozesse gemeint, die sich im Akt des Schreibens vollziehen; in der Notwendigkeit zu ordnen, eine Struktur für die Schreibidee zu finden, Beziehungen zu formulieren (AHRENS/DEHN 1995, S. 16).

Lehrprozesse müssen zu solchem Lernen anregen und ihm Raum geben. Eine große Rolle spielt hier sicherlich der Schreibanlass, der nach AHRENS und DEHN zugleich offen und bestimmt sein sollte. Bestimmt kann ein Schreibanlass dadurch sein, dass er an Inhalte aus dem Unterricht anknüpft. So können beispielsweise Figuren aus im Unterricht erzählten Geschichten oder auch behandelte Sachthemen aufgegriffen werden.

Auch Bilder können einen Schreibanlass bestimmen. Dies stellt eine thematische Wissensbasis für alle Schüler/innen sicher und erleichtert damit das Finden einer Schreibidee. Die Offenheit des Schreibanlasses stellt sicher, dass die Kinder auch wirklich ihre Schreibidee ausarbeiten und damit ihren Interessen und Lernvoraussetzungen gemäß arbeiten können, ohne durch zu enge Vorgaben eingeschränkt oder überfordert zu sein. Schließlich spielt das Bemühen der Lehrenden und auch der Mitschüler/innen, den so entstehenden Text zu verstehen, eine entscheidende Rolle für das Lernen des/der Schreibers/in. AHRENS und DEHN (1995, S. 16) schreiben:

Vermutlich kann in der Rückspiegelung des Textverständnisses die Textkompetenz besser entwickelt werden als in direkter Korrektur, weil die Lernprozesse, die im Text sichtbar werden, gewürdigt, und in der Spiegelung (im Verstehen der anderen) auch dem Bewusstsein des Schreibers eher zugänglich und damit vielleicht auch operativ eher verfügbar gemacht werden. Korrekturen werden auf diese Weise vermutlich weitgehend überflüssig (DEHN 1995). Der Schüler erfährt in der Rückspiegelung, wie sein Text – in der Struktur und in der Formulierung – aufgenommen wird, welche Bedeutung ein anderer versteht. Der Schreiber kann das (unbewußt) in Beziehung setzen zu dem, was er meint, was er hat formulieren wollen.

Texte der Kinder sind nach DEHN (1996) immer in solchen kontextuellen Zusammenhängen zu sehen und hinsichtlich ihrer Entwicklung zu beurteilen. So wird die individuelle Schreibentwicklung in schulische und außerschulische Zusammenhänge eingeordnet und damit die Perspektive reiner Entwicklungsmodelle des Schreibens enorm erweitert.

Für eine Verbindung beider Perspektiven auf die Entwicklung der Textkompetenz tritt FEILKE (1995, S. 220 ff) ein. Dabei misst er der Vorstellung einer Entfaltung zunächst verdichteter Textformen vor allem Bedeutung für die biographische Entwicklung zu, die der Individualität von Texten gerecht wird. Daneben müsse aber die entwicklungstypische Struktur von Texten, wie sie in Entwicklungsmodellen zum Ausdruck kommt, im Blick bleiben. FEILKE geht davon aus, dass die Beschreibung der Entwicklung von Textkompetenz durchaus von individuellen Biographien ablösbar sei, da zahlreiche Texte von Schülern einer Klassenstufe ähnliche Merkmale aufweisen. Er bezieht sich dabei auf eine Untersuchung, bei der 120 nach der gleichen Aufgabenstellung erhobene Texte von Schülern im

Grundschulalter ausgewertet wurden. Bezogen auf einzelne Textsorten stellt FEILKE (1995, S. 226) eine Entwicklung von „einfacheren“ zu „komplexeren“ Sorten fest. Erzählen trete vor dem Beschreiben, dieses wieder vor dem Instruieren und schließlich dem Argumentieren auf. Dass diese Abfolge genau der in den meisten Lehrplänen vorgegebenen entspricht, und dass daher ein Zusammenhang mit dem schulischen Unterricht geradezu auf der Hand liegt, berücksichtigt FEILKE hier nicht. Er begründet diese Entwicklung damit, dass bei Kindern zunächst inhaltliche Aspekte im Vordergrund stehen und die Aufmerksamkeit erst später auch formalen Aspekten zugewendet werden könne. Da sich das Erzählen primär am Inhalt orientiere, falle diese Textsorte Kindern zunächst leichter als andere, bei denen formale Aspekte eine größere Rolle spielen. So stellt FEILKE die Schreibentwicklung für unterschiedliche Textsorten gesondert dar, wobei er sich ausschließlich an entwicklungspsychologischen Untersuchungsergebnissen orientiert. Das schulische und familiäre Umfeld der Kinder bleibt unberücksichtigt. Für das schriftliche Erzählen geht er in Anlehnung an eine Untersuchung von BALHORN und VIELUF (1990) von vier Entwicklungsphasen aus. Erarbeitet werden diese an Beispieltexen aus der Untersuchung, der 476 Geschichten von Grundschulkindern verschiedener Altersstufen zugrunde liegen. Auf einer ersten Stufe des schriftlichen Erzählens werden Handelnde nicht als Individuen, sondern kollektiv angesprochen, zum Beispiel „die Kinder“. Es werden auch keine unterschiedlichen Handlungen aufgeführt, die aufeinander bezogen werden könnten. Im grammatischen Bereich erwähnt FEILKE (ebd., S. 229) einen „unmotivierten Tempuswechsel“, den er damit erklärt, dass es den Kindern offensichtlich Mühe mache, eine Erzählhaltung einzunehmen. Auf einer zweiten Stufe werden einzelne Handlungen der Individuen im Text erkennbar. Dialoge erscheinen aber als reine „Abfolge von Äußerungen“, die für die Handlungen selbst stehen. Ein Bezugsrahmen wird nicht ausgeführt, die wörtliche Rede nicht markiert und auch der Handelnde dabei nicht gekennzeichnet. Die dritte Stufe beinhaltet die Darstellung einzelner Handelnder mit jeweils individuellen Standpunkten sowie die „Darstellung von Interaktion als Mittel des Erzählens“. Dialoge sind nicht mehr auf den Kontext angewiesen, um verstanden zu werden, sondern innerhalb einer

Szene kann Kohärenz erzeugt werden. Auf der vierten Entwicklungsstufe kann die Erzählung über die „raumzeitliche Einheit der Szene“ hinausgehen; hier können verschiedene Szenen aneinandergereiht und in Zusammenhang gebracht werden. Es sei den Kindern allerdings noch nicht möglich, auf ein Ziel hin, also beispielsweise auf eine Pointe hin, zu schreiben. Eine globale Perspektive über den gesamten Text auf diese kommunikative Funktion hin sei Kindern auch im vierten Schuljahr noch kaum möglich. BALHORN und VIELUF interpretieren diese Entwicklungsschritte beim Erwerb des schriftlichen Erzählens als Versuche der Kinder, die „Diskrepanz zwischen intendierter Komplexität und den verfügbaren sprachlichen Mitteln“ (1990, S. 139) zu überwinden. Nicht beachtet werden auch hier der Einfluss des Unterrichts, sowie mögliche Schwierigkeiten, die dieses „Erschreiben der Schreibfähigkeit“ (vgl. FEILKE 1995) erschweren oder sogar blockieren können.

Bezogen auf eine Untersuchung von FREEDMAN (1987) erläutert FEILKE, dass am Ende der Grundschulzeit die „Fähigkeit, eine Erzählung zu schreiben [...], die minimale Kriterien eines Geschichtenschemas erfüllt, [...] bei etwa der Hälfte der Kinder gegeben“ sei. Handle es sich dagegen um selbst erlebte Geschichten, so sei dies nur bei etwa einem Drittel der Kinder dieses Alters der Fall. FEILKE folgert daraus, dass eine starke inhaltliche Involvierung es den Kindern erschwere, sich auf formale Aspekte einzulassen.

Entwicklung des Planens

Nur im Bereich der geschriebenen Sprache ist eine Planung, die sich auf den gesamten Text bezieht, überhaupt möglich. Gesprächen kann kein detaillierter Plan, der das ganze Gespräch im Auge hat, zugrunde liegen, da die Gesprächspartner/innen sonst nicht flexibel auf die Äußerungen des/der jeweils anderen eingehen könnten. Schreiben erfordert aber immer wieder auch Planungsprozesse, die den Text als Ganzes im Auge haben (vgl. BEREITER/SCARDAMALIA 1987, S. 67). Eine Planungsphase vor dem eigentlichen Schreiben des Textes ist nach FEILKE (1995b, S. 227 f) bei Schülern/innen der Primarstufe kaum feststellbar. Selbst wenn Kinder aufgefordert würden, sich vor dem Schreiben Notizen zu machen,

seien diese meist mit dem späteren Text identisch. BEREITER und SCARDAMALIA zeigen, dass Kinder ihren Text meist erst planen, nachdem sie sich Inhalte überlegt und Wissen dazu abgerufen haben, nicht vorher. Die Fähigkeit, Wissen auf ein Schreibziel hin abzurufen, trete bei Kindern erst relativ spät auf. Hauptprobleme von Schreibanfängern/innen sehen BEREITER und SCARDAMALIA darin, Zugang zu vorhandenem Wissen zu erlangen und Wissens Elemente zielgerichtet zu ordnen und zu verknüpfen (ebd., S. 65). Sie nennen zwei Schritte, die beim Abrufen von Wissen erfolgen müssen: Bei der „metamemorial search“ geht es darum, ein Schreibthema zu finden bzw. Wissen zu diesem zu sammeln. Die „goal-directed search“ leistet schließlich die Auswahl und Anordnung von Wissens Elementen auf ein Schreibziel hin. „Metamemorial search“ und „goal-directed search“ hängen zusammen, denn ohne Plan ist keine gezielte Suche von Wissen möglich und ohne abrufbares Wissen kann man nicht planen.

In einer Untersuchung wurden Kinder im Grundschulalter aufgefordert, je fünf Themen zu nennen, in denen sie sich gut auskennen und fünf weitere, in denen sie sich nicht gut auskennen. Dies war den Kindern nicht möglich. Die Texte, die die Kinder schließlich zu den bekannten und den wenig bekannten Wissensgebieten schrieben, waren nicht unterscheidbar. Die vorhandene Wissensbasis kann also nicht (wie bei kompetenten Schreibern selbstverständlich) für die Wahl einer Schreibidee herangezogen werden. BEREITER und SCARDAMALIA erklären dies damit, dass ein solches zielgerichtetes, planendes Vorgehen ohne direkten kommunikativen Zusammenhang Kindern nicht vertraut sei:

Normal spontaneous conversation does not take up topics cold. The relevant memory nodes have already been activated either by something in the environment or by a process of conversational trials and probes. Moreover, the rules of topic shift ensure that the conversation will not take abrupt leaps to realms of knowledge not at least partially activated by the preceding conversation. In short, the question, "Let's see, what do I know about such-and-such?" is one that conversationalists need seldom ask themselves. (ebd., S. 66).

Dies zeige sich auch darin, dass Versuche, Kinder vor dem Schreiben schriftlich Ideen sammeln zu lassen, meist nur dazu führten, dass die Kin-

der sofort mit dem Textschreiben begannen. Sollten Kinder hingegen nur einzelne Wörter aufschreiben, die sie im Text verwenden konnten, war dies meist erfolgreich möglich. BEREITER und SCARDAMALIA schließen daraus, dass auch Grundschulkinder bereits in der Lage sind, Wissen auf ein Thema hin aus dem Gedächtnis abzurufen. „What the children seem to lack is an executive routine for carrying it out (ebd., S. 67) “. Dies müssen Kinder erst lernen. Sind sie dazu noch nicht in der Lage, planen sie im Sinne von „Was soll ich als nächstes sagen?“, also analog zur gesprochenen Sprache. BEREITER und SCARDAMALIA (ebd., S. 70) sprechen hier von einer “knowledge-telling strategy of composition”.

Es reicht daher nicht aus, Schüler/innen im Schreibunterricht aufzufordern, sich vor dem Schreiben Notizen zu machen. PORTMANN (1993, S. 108) betont, dass Planen und aufgrund von Plänen Texte Schreiben nicht einfach Fähigkeiten seien, auf die nach Belieben zurückgegriffen werden könne. Sie seien als eigene Fähigkeiten zu verstehen. Schüler/innen müssen mit einer solchen rein schriftlichen Form der Planung erst vertraut gemacht werden und den Umgang damit vielfältig üben, damit eine Planung auf ein Schreibziel hin gelingen kann. Planungsprozesse müssen – wie alle anderen Schreibprozesse auch – gelernt und gelehrt werden.

Entwicklung des Überarbeitens

Interessant sind FEILKES Beobachtungen zum Überarbeitungsverhalten. Hier stellt er eine Entwicklung von lokaler zu globaler Kontrolle fest. Das heißt, dass Kinder bereits relativ früh dazu in der Lage sind, beispielsweise orthographische Korrekturen durchzuführen, bei denen nur einzelne Wörter in den Blick genommen werden müssen. Globale Änderungen, die längere Abschnitte oder gar den ganzen Text betreffen, können sie dagegen erst viel später vornehmen. Diese Beobachtung deckt sich sowohl mit dem Entwicklungsmodell nach BEREITER (1980) als auch mit den innerhalb meiner eigenen Untersuchung festgestellten Überarbeitungsvorgängen, die Schüler/innen an ihren Texten vornehmen. Ähnliche Eindrücke finden sich auch bei BECKER-MROTZEK (2004, S. 112), der erläutert, „dass sich Überarbeitungen [bei Kindern im Grundschulalter] weitgehend auf sprachliche Oberflächenphänomene beschränken. [...] Tiefer gehende

Änderungen, etwa das Umstellen von Sätzen oder gar Abschnitten, bilden die absolute Ausnahme“. BECKER-MROTZEK erklärt dies mit „Diagnoseproblemen“ der Kinder. Zwar könnten sie intuitiv einen Eindruck darüber gewinnen, ob ein Text für sie verständlich oder spannend sei, sie könnten diesen Eindruck aber kaum auf die sprachliche Struktur beziehen. So sei es ihnen auch nur schwer möglich, sinnvolle Überarbeitungsvorschläge zu erarbeiten. In Anlehnung an GOMBERT (1992) beschreibt FEILKE (1995b, S. 227), dass Kinder erst ab 8-9 Jahren in der Lage seien, „von der Textoberfläche eine semantische Textbasis zu abstrahieren“. Vorher sei es Kindern kaum möglich, beispielsweise Textabschnitte zusammenzufassen. Von anderen vorgenommene Zusammenfassungen von Erzählungen würden als nicht entsprechend abgelehnt. BEREITER und SCARDAMALIA (1987) sehen zwei mögliche Gründe dafür, dass Schreibneulinge zunächst Schwierigkeiten mit der Überarbeitung ihrer Texte haben: Sie können Probleme im eigenen Text noch nicht erkennen, und/oder sie können diese noch nicht lösen. Neu ist für Kinder bei ersten Überarbeitungsversuchen, dass sie ihren eigenen sprachlichen Output plötzlich als Input verwenden müssen. In der gesprochenen Sprache ist dies unmöglich, da der Sprachoutput hier flüchtig und damit dem/der Sprecher/in selbst nur in sehr begrenztem Umfang zugänglich ist. Dafür steht in der mündlichen Sprache ein/e Gesprächspartner/in zur Verfügung, der/die signalisiert, wenn die Notwendigkeit zu einer „Überarbeitung“ von Äußerungen besteht, zum Beispiel bei Verständnisschwierigkeiten. Solche Auslöser für Überarbeitungsprozesse fehlen beim Schreiben. Erschwerend kommt hinzu, dass Überarbeitungsprozesse einen Wechsel der Bewegungsrichtung im Text erfordern. Während das Erstellen von Text eine Vorwärtsbewegung beinhaltet, müssen sich Schreiber/innen beim Überarbeiten rückwärts wenden. In Anbetracht dieser Schwierigkeiten, mit denen sich Lernende konfrontiert sehen, liegt es nahe, dass sie im Sinne einer „least effort strategy“ (vgl. ebd., S. 86) beim Überarbeiten zunächst das angehen, was für sie am leichtesten zugänglich ist. Das Austauschen von Wörtern oder Satzteilen fällt dabei eben leichter als grundsätzliche inhaltliche Veränderungen. Inhaltliche Probleme im eigenen Text müssen Kinder zunächst wahrnehmen, bevor sie diese überarbeiten können. Auf LURIJA,

VYGOTSKIJ und DONALDSON geht nach FEILKE (1995, S. 230) die Annahme zurück, dass Kinder bis zum Alter von 8-12 Jahren nicht in der Lage seien, logische Widersprüche in Texten zu erkennen, es sei denn der Widerspruch sei in einen bekannten Erfahrungskontext eingebettet. Diese Annahme wurde durch eine meiner Untersuchungen bei einem Großteil der beteiligten Viertklässler/innen bestätigt. Ihre Bedeutung für die Entwicklung der Überarbeitungskompetenz muss für den Schreibunterricht berücksichtigt werden.

Auch wenn Kinder in ihren Texten auftauchende Probleme erkennen, fehlen ihnen zu Anfang oft noch Lösungsmöglichkeiten. Diese werden erst mit zunehmender Erfahrung mit Schrift erworben:

The expert's repertoire of alternatives was acquired, we assume, through a reciprocal process of receptive learning and experimentation, i.e., in working to construct alternatives, the future expert became alert to alternatives used by other writers (BEREITER/ SCARDAMALIA 1987, S. 85).

Kinder nehmen im Umgang mit fremden Texten Muster auf (vgl. auch DEHN 2005) und probieren diese beim eigenen Schreiben und Überarbeiten aus. Vorhandenes sprachliches Wissen können sie beim Überarbeiten aber nur dann einsetzen, wenn sie bewussten Zugang zu diesem Wissen haben und gleichzeitig über die Fähigkeit verfügen, ihre Aufmerksamkeit von einem Teilprozess auf einen anderen zu richten, ohne dabei den Gesamtzusammenhang aus den Augen zu verlieren. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, so steht beim nochmaligen Lesen des Textes dieser so sehr im Zentrum der Aufmerksamkeit, dass von den Kindern keine Alternativen bedacht werden können. Die bereits vorhandene Sprache beeinflusst die Überarbeitung dann so stark, dass beim Überarbeiten der gleiche Text noch einmal heraus kommt, auch wenn ein Kind prinzipiell durchaus alternative Formulierungen finden könnte (vgl. BEREITER/SCARDAMALIA 1987, S. 85).

Zum Lernen und Lehren von Schreibkompetenz lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Seite des Lehrens in den genannten Entwicklungsmodellen kaum Berücksichtigung findet. Da Schreiben wie bereits erwähnt in der Schule gelernt und gelehrt wird, muss davon ausgegangen werden,

dass die Schreibentwicklung von Kindern maßgeblich auch durch Lehrprozesse beeinflusst wird. Die meisten Modellvorstellungen zur Schreibentwicklung haben jedoch nur die Perspektive des Lernens im Blick und gehen von einer „normalen“ Entwicklung aus. Zudem wird die Schreibentwicklung meist nur global betrachtet. Wenig beachtet wird, dass beim Schreibenlernen eine Vielzahl von Fähigkeiten erworben werden muss, die alle mit der Entwicklung von Schreibkompetenz in Zusammenhang stehen. Schwierigkeiten und Blockierungen des Erwerbsprozesses finden kaum Beachtung und werden allenfalls am Rande behandelt (KLEIN 2001a). So können die Modelle zur Schreibentwicklung allein wenig dazu beitragen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern beim Schreibenlernen differenziert zu erfassen. Die Frage, ob Kinder mit Schreibschwierigkeiten in ihrer Entwicklung nur langsamer sind, oder ob bei ihnen besondere Probleme vorliegen, kann auf der Grundlage solcher Modelle nicht angemessen beantwortet werden. Eine entwicklungspsychologische Sichtweise allein kann dafür nicht ausreichen. Neben dieser müssen weitere Faktoren berücksichtigt werden. An erster Stelle ist hier der schulische Unterricht zu nennen, dessen Aufgabe es ist, Schreibkompetenzen an Schüler/innen zu vermitteln.

3.3 Lernen und Lehren von Rechtschreib- und grammatischen Fähigkeiten

Entwicklungsmodelle zum Rechtschreiberwerb

Zum Orthographieerwerb von Kindern liegen zahlreiche Untersuchungen vor, dank derer Schüler/innen heute nicht mehr als „passive Objekte des Unterrichts“ (THOMÉ 2006, S. 369), sondern als aktiv Lernende im Mittelpunkt ihrer jeweils individuellen Erwerbsprozesse gesehen werden. Modelle zum Rechtschreiberwerb wurden beispielsweise von FRITH (1986), GÜNTHER (1986), SCHEERER-NEUMANN (1996), VALTIN (2001), MAY (2001), SPITTA (2001) und BRÜGELMANN/BRINKMANN (2001) erarbeitet. Abgeleitet aus Fallstudien und Längsschnittuntersuchungen entstanden so Entwicklungsmodelle, die den Rechtschreiberwerb als stufenweise

Annäherung an die Normschrift darstellen. Kinder setzen sich dabei aktiv mit der Schrift auseinander. Sie nehmen zunächst Vereinfachungen vor, indem sie sich jeweils mit bestimmten Prinzipien der Schrift auseinandersetzen. Ihre Verschriftungen sind daher immer bezogen auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder zu sehen. Fehler zeigen in diesem Zusammenhang nicht Defizite an, sondern geben Aufschluss über Strategien, mit denen Kinder auf die Schrift zugreifen. So leisten Stufenmodelle einen Beitrag dazu, den Blick vom orthographisch korrekten Wort hin auf den Lernprozess von Kindern bei der schrittweisen Annäherung an die Schrift zu lenken.

Alle Modelle teilen den Rechtschreiberwerb analog zu dem Modell von FRITH (1985) in eine logographemische, eine alphabetische und eine orthographische Phase ein. Wörter werden zunächst ganzheitlich, noch ohne Graphem-Phonem-Bezug verschriftet. Wenn Kinder diese Beziehungen zwischen Schriftzeichen und Lauten entdeckt haben, beginnen sie alphabetisch zu schreiben. Schließlich werden orthographische Besonderheiten wie zum Beispiel die Auslautverhärtung beachtet. Eine detaillierte Analyse der basalen Rechtschreibentwicklung findet sich bei THOMÉ (2006, S. 370 ff). Er zeigt die genaue Entwicklung der Lautorientierung beim Schreiben auf. Ausgehend von einer protoalphabetisch-phonetischen Phase, in der rudimentäre Verschriftungen zentral sind, beginnen Kinder lautorientiert, dann phonetisch orientiert und schließlich alphabetisch zu schreiben. Die Kinder orientieren sich in ihren Schreibversuchen immer vollständiger an der Lautung der Wörter. Die alphabetische Phase teilt THOMÉ in eine Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen und eine Stufe der phonologisch orientierten Schreibungen auf. Erstere ist gekennzeichnet durch eine weitgehend komplett der Lautung entsprechende, aber noch phonetisch orientierte Schreibung. So wird zum Beispiel das Wort „Wasser“ möglicherweise als <wasa> verschriftet, wenn sich ein Kind ausschließlich an der eigenen Aussprache orientiert. Eine Orientierung an der phonologischen Struktur der Wörter, die häufig in der gesprochenen Sprache nicht wahrnehmbar ist, muss bei der Auseinandersetzung mit Schrift gelernt werden (vgl. auch MANN 2002). In der orthographischen Phase werden schließlich orthographische und morphe-

matische Besonderheiten der Schriftsprache erworben. Solche Besonderheiten werden bei einzelnen Wörtern erfasst und auf andere übertragen. Neben erfolgreichen Generalisierungen kann es dabei auch zu Übergeneralisierungen kommen. So kann ein Kind ausgehend von der ihm bekannten Auslautverhärtung bei dem Wort „Hund“ richtig darauf schließen, dass auch „Hand“ mit <d> geschrieben wird. Der gleiche Rückschluss bei dem Wort „kalt“ würde aber zu einer Fehlschreibung führen. Solche Fehler sind nach AUGST und DEHN (³2007, S. 67) als „Indikatoren für den Lernprozess“ zu sehen und sind ein Hinweis für eine produktive Auseinandersetzung mit der Schrift. Zu Beginn der orthographischen Phase registrieren Kinder, dass es „besondere“ Schreibungen gibt, die nicht direkt der Lautung von Wörtern entnehmbar sind. Sie verwenden diese „Neuentdeckungen“ in einer Stufe der semi-arbiträren Übergeneralisierungen zunächst noch recht willkürlich. Auf der Stufe der silbisch oder morphologisch orientierten Übergeneralisierungen orientieren sich die Kinder bereits mehr oder weniger erfolgreich an Silben und Morphemen. Schreibungen wie <vertig> für „fertig“ oder <vergoßen> für „vergossen“ zeigen, dass Morpheme und silbische Verhältnisse noch nicht immer sicher erfasst werden. Dies ist erst in der Stufe der korrekten Schreibungen mit wenigen Übergeneralisierungen mehr und mehr der Fall. THOMÉ betont, dass einzelne Entwicklungsstufen sich nicht gegenseitig ablösen, sondern dass im Lauf der Schreibentwicklung neue Strategien in den Vordergrund treten, wobei die bereits erworbenen „latent weiter zur Verfügung stehen und bei Bedarf angewendet werden können“ (²2006, S. 375). Er geht daher in Anlehnung an EICHLER (1986) von einer „hierarchischen Parallelität“ der Entwicklungsphasen aus. Außerdem müssten beim Orthographieerwerb unterschiedliche Lernertypen Berücksichtigung finden.

Das Strategiemodell von MAY (2001) zeigt die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten als einen zeitlich geordneten Erwerb von Teilstrategien und deren Integration in bereits vorhandene auf. Hier kommt noch deutlicher zum Ausdruck, dass es beim Schreibenlernen nicht darum geht, einzelne Strategien zu „überwinden“, sondern dass neu Gelerntes in bereits beherrschte Schreibstrategien integriert werden muss. Jede neue Strategie wird auf dem Weg vom Schreibneuling zum Expertentum mit den be-

kannten zu einer komplexen leistungsfähigen Gesamtstrategie verknüpft. Ausgehend von einer logographemischen Strategie, bei der ganze Wörter „auswendig“ geschrieben werden, werden eine alphabetische, eine orthographische, eine morphematische und schließlich eine wortübergreifende Strategie erworben. Die alphabetische Strategie wird bei MAY nicht weiter unterteilt. Kinder orientieren sich hier an ihrer eigenen Artikulation und ordnen einzelnen Lauten Schriftzeichen zu. Nach VON WEDEL-WOLFF (2003, S. 53) stehen Kinder an der Schwelle zur orthographischen Strategie, wenn sie erkennen, dass es keine eindeutige Zuordnung zwischen Phonem und Graphem gibt. Mit der orthographischen Strategie entdecken sie erste Rechtschreibmuster. Zu manchen orthographischen Elementen lassen sich dabei Regeln finden (beispielsweise die Konsonantenverdoppelung nach kurzem Vokal), andere können nicht über Regeln erschlossen werden (zum Beispiel Längenzeichen wie <aa> oder <ah> bei Vokalen). Von der orthographischen grenzt MAY eine morphematische Strategie ab. Sie beinhaltet alle rechtschriftlichen Besonderheiten, die sich über die Gliederung von Wörtern in ihre Bausteine finden lassen. Da diese Strategie ein relativ umfangreiches Sprachwissen voraussetzt, wird sie in der Regel später als die orthographische ausgebildet. Die wortübergreifende Strategie schließlich bezieht sich auf Aspekte der Schreibung, die über das einzelne Wort hinaus verweisen. Groß- und Kleinschreibung im Satzzusammenhang und Zusammen- und Getrennschreibung gehören zu diesem Bereich.

Gefahren von Entwicklungsmodellen

Obwohl Entwicklungsmodelle das Kind im Zentrum seiner eigenen Lernaktivität sehen und einen wichtigen Beitrag im Hinblick auf Diagnose und Förderung von Schreibschwierigkeiten leisten, sind sie nicht unproblematisch. Zu den Gefahren, die Entwicklungsmodelle mit sich bringen, zählen eine einseitige Sichtweise von Schreibschwierigkeiten als Entwicklungsverzögerung sowie eine missverständliche Nutzung als starres didaktisches Konzept (vgl. AUGST/DEHN ³2007). Zudem blenden sie die Perspektive des Lehrens, das den Orthographieerwerb maßgeblich beeinflusst, weitgehend aus (vgl. VON WEDEL-WOLFF 2003, S. 47ff). Ein rela-

tiv gehäufte, oft auch willkürlicher Einsatz orthographischer Besonderheiten wie <aa> oder <ck> war zum Beispiel in einzelnen an der Untersuchung beteiligten Klassen immer dann zu beobachten, wenn diese Schreibungen gerade im Unterricht thematisiert wurden. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die orthographischen Fähigkeiten von Kindern bei der Entwicklung von Modellen fast ausschließlich isoliert untersucht wurden. Eine Einbettung in den Gesamtprozess des Schreibens ist damit nicht gegeben, mögliche Zusammenhänge mit anderen Kompetenzen gerade auch im Bereich der Textproduktion können nicht gesehen werden.

Rechtschreibung als Teilprozess beim Schreiben

Beim Schreiben von Texten ist die Beachtung der Orthographie ein Teilprozess unter vielen anderen. Im Vordergrund stehen hier die Inhalte, die im Text vermittelt werden sollen, sowie deren sprachliche Formulierung. Das Beachten von Schreibnormen und Orthographie bezeichnen FAY und WEINHOLD (2006, S. 12) als „Service-Leistung an den Leser“, da dieser so den Sinn des Geschriebenen schnell und sicher erfassen könne. Hierbei ist zu beachten, dass bei der Orientierung im eigenen Text sowie bei dessen Überarbeitung Schreiber/in und Leser/in eines Textes durchaus zusammenfallen können. Schreiber/innen richten diese „Service-Leistung“ daher auch an sich selbst. SPITTA (2001) geht davon aus, dass Schreibanfänger/innen durch Erfahrungen mit ihrer „Privatorthographie“, die sie beim freien Schreiben machen können, die Normorthographie als positiv erleben, da sie deren „kommunikationserleichternde Funktion“ bewusst wahrnehmen.

FAY und WEINHOLD zeigen auf, dass es Schreibanfängern/innen schwer falle, sich zusätzlich zu anderen Teilprozessen, die ihre Aufmerksamkeit fordern, auch noch auf die Rechtschreibung zu konzentrieren. Vergleiche von Texten und den diktierten Wörtern bzw. Sätzen der Hamburger Schreibprobe (vgl. MAY 2001) aus einer Untersuchung von FAY in den Klassen 1 bis 4 zeigen, dass Kinder, wenn die Anforderungen des Textschreibens wegfallen, weniger und auch weniger verschiedene Fehler machen. Aufgezeigt wird dies exemplarisch an zwei Kindern aus zweiten

Klassen. Für einige Fehlerarten im grammatischen Bereich bietet sich in der HSP2 schlicht keine Gelegenheit. Sie können demzufolge nur in Texten auftreten. Interessant sind Fehler bei der Graphemauswahl, also im Bereich des alphabetischen Schreibens, die bei einer Schülerin in der HSP2 überhaupt nicht, im Text dagegen mehrfach vorkommen. Bei einem Jungen zeigen sich Fehler in der Graphemfolge und in der Buchstabenform ausschließlich im eigenen Text. FAY und WEINHOLD zeichnen daraus den Schluss,

dass die Anforderungen im Schreiben von Texten bzw. Einzelwörtern/Sätzen zu durchaus unterschiedlichen Rechtschreibleistungen führen. Es ist daher besondere Vorsicht in der Förderdiagnostik geboten, denn wenn Schüler einzelne Wörter richtig schreiben, bedeutet dies nicht, dass sie es auch in Texten tun. Umgekehrt tut man den Lernern Unrecht, wenn man von ihren Rechtschreibfehlern im Text auf eine grundsätzlich mangelnde Rechtschreibkompetenz schließt (FAY/WEINHOLD (2006, S. 13).

FAY und WEINHOLD (ebd.) folgern aus diesen Ergebnissen, dass die einzelnen Teilprozesse, die beim Schreiben von Texten benötigt werden, bei Kindern noch nicht ausreichend automatisiert sind. Dadurch beanspruchen diese Teilprozesse einen großen Teil der kindlichen Aufmerksamkeit, so dass diese „nicht auch noch für die Analyse jedes einzelnen Wortes ausreicht“. Die Ergebnisse werfen aber auch die umgekehrte Frage auf: Wenn grundlegende Rechtschreibstrategien beim Schreiben eigener Texte noch nicht sicher zum Einsatz kommen und somit noch nicht automatisiert ablaufen können, welchen Einfluss hat dies auf die anderen Teilprozesse des Schreibens? Es wäre durchaus denkbar, dass Kinder ihre Aufmerksamkeit auch beim Schreiben von Texten vorrangig auf die Rechtschreibung richten, zumal dieser im Unterricht oftmals ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Wie viel Aufmerksamkeit bleibt dann für die Textproduktion an sich übrig? Solche Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilbereichen von Schreibkompetenz sollen in meiner Untersuchung aufgezeigt werden.

SPITTA und GRÜMKEN (2001) zeigen anhand von Gesprächen mit Schülern/innen aus dritten und vierten Grundschulklassen über die Schreibungen einzelner Wörter in freien Texten, dass Kinder beim Schreiben intensiv über orthographisch korrekte Schreibungen nachdenken, also ihre

Aufmerksamkeit durchaus auf die Rechtschreibung richten. Kindern, die im Unterricht von Anfang an die Gelegenheit hatten, freie Texte zu verfassen, gelingt dies eher als Kindern, die vorrangig lehrerzentriert unterrichtet wurden und die sich mit der Rechtschreibung in erster Linie im Hinblick auf Diktate auseinandersetzen konnten.

AHRENS und DEHN (1995) sehen im Textschreiben sogar eine besondere Chance für das Rechtschreiben, da Kinder hier „ihre eigenen Fragen an die Orthographie finden können“ (ebd., S. 16). Kinder arbeiten nicht an einem im Unterricht vorgegebenen Rechtschreibproblem, zu dem sie vielleicht momentan gar keinen Bezug haben, sondern an den Problemen, die in ihren eigenen Texten aufgeworfen werden. Damit wird ihnen ein „individueller Zugang“ (ebd.) zur Rechtschreibung ermöglicht. Es geht dabei nicht darum, dass Kinder ihre Texte orthographisch korrekt abfassen, sondern darum, dass sie sich im Rahmen der Textproduktion auch mit Aspekten der Rechtschreibung auseinandersetzen. Eine Rechtschreibkorrektur kann nach AHRENS und DEHN (ebd.) als Schritt für sich im Rahmen einer Überarbeitung durchgeführt werden, wenn der Text veröffentlicht werden soll.

Grammatikerwerb

Im Gegensatz zur Orthographie spielt die Grammatik auch in der gesprochenen Sprache eine wichtige Rolle. Da Schriftsprache in der Regel expliziter ist als mündliche Sprache (→ Kap. 1.2), sind geschriebene Sätze allerdings in der Regel komplexer strukturiert. Im Hinblick auf die Entwicklung grammatischer Fähigkeiten beim Schreibenlernen müssen daher zwei Bereiche in den Blick genommen werden: zum einen die Entwicklung grammatischer Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache, zum anderen die grammatische Entwicklung beim Schreiben. Während der erste Bereich relativ gut erforscht ist, liegen zum zweiten kaum Untersuchungen vor.

Zum Grammatikerwerb des Deutschen seien beispielhaft die Entwicklungsmodelle von CLAUSEN (1986) WENDLANDT (⁵2006) oder SZAGUN (⁷2006) genannt. Alle gehen von einer Entwicklung über Ein- und Zweiwortsätze zu einfachen Mehrwortsätzen und schließlich zu komplexen zu-

sammengesetzten Sätzen aus. Auf die frühen Phasen der Grammatikentwicklung soll im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden.

Nach CLAHSSEN (1986) wirken sich die syntaktischen Regeln des Deutschen bereits ab einem Alter von etwa zweieinhalb Jahren auf kindliche Äußerungen aus. In dieser Phase, die CLAHSSEN „Vorläufer der einzelsprachlichen Grammatik“ nennt, treten beispielsweise Verben nur noch in der Zweit- oder Endstellung auf. SZAGUN (⁷2006, S. 35) gibt an, dass die meisten Flexionsmorpheme im Alter von zwei bis vier Jahren erlernt werden. Der Gebrauch des Artikels werde von den meisten deutschsprachigen Kindern sofort korrekt erworben. Erste Pluralformen können schon im Alter von zwei Jahren auftreten. Ab etwa drei Jahren können Kinder einfache Hauptsätze korrekt bilden. Als letztes Verbflexiv erwerben die Kinder die Endung für die zweite Person Singular. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird nun weitgehend beherrscht, Verben befinden sich in der korrekten Position im Satz, zusammengesetzte Verben können aufgelöst, Hilfsverben angemessen verwendet werden. Auslassungen kommen in einfachen Hauptsätzen kaum noch vor. Auch Fragen und Verneinungen können richtig gebildet werden. Diese Phase des Grammatikerwerbs wird nach CLAHSSEN „Erwerb einzelsprachlicher syntaktischer Besonderheiten“ genannt. Ab etwa dreieinhalb Jahren gelingt es den Kindern dann auch zwei Teilsätze zu einem komplexen Satz zusammenzusetzen. In den Nebensätzen kann es dabei allerdings noch zu Auslassungen kommen. Im Kasusystem wird nun neben dem Nominativ auch der Akkusativ beherrscht. Er wird zunächst häufig auf Dativkontexte übertragen. Erst am Ende dieser Phase, die CLAHSSEN „komplexe Sätze“ nennt, wird auch der Dativ erworben. Nach SZAGUN (⁷2006, S. 40) können auch in dieser Phase zunächst noch Übergeneralisierungen bei Plural- und Vergangenheitsformen vorkommen.

Zeitliche Abweichungen von diesem Entwicklungsmodell sind nach CLAHSSEN durchaus normal. Bei einer Entwicklung, die ohne gravierende Störungen verläuft, sind die grammatischen Fähigkeiten im mündlichen Bereich bei Schuleintritt normalerweise weitgehend entwickelt und stehen beim Erwerb der Schriftsprache zur Verfügung. Da die genannten Entwicklungsmodelle sich ausschließlich auf „normal entwickelte“ Kinder mit

Deutsch als Erstsprache beziehen, kann davon bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern oder bei Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb allerdings nicht in jedem Fall ausgegangen werden. Gerade bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern treten häufig Probleme auf, die von der „normalen“ Grammatikentwicklung einsprachig deutscher Kinder abweichen, so zum Beispiel Schwierigkeiten mit bestimmten Artikeln (vgl. ROTHWEILER 2006). Diese spielen für den Erwerb des Kasusystems eine wichtige Rolle (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2007). BELKE (³2003, S. 175f) weist darauf hin, dass gerade mehrsprachig aufwachsende Kinder morphologische Strukturen, die für die unmittelbare Verständigung nicht erforderlich sind (zum Beispiel die Nominalflexion), bei Schuleintritt häufig noch nicht sicher beherrschen. Sie sind somit gezwungen, auf der Basis ihrer noch nicht gesicherten mündlichen Grammatik zu schreiben. Gerade im Bereich der Schriftsprache fallen solche Probleme dann wesentlich stärker auf als in der gesprochenen Sprache.

Grammatik in geschriebener Sprache

In seiner Untersuchung zum schriftlichen Erzählen in der Zweitsprache macht KNAPP (1997) deutlich, dass eine allgemeine Sprachkompetenz die Fähigkeit, Texte zu schreiben, maßgeblich beeinflusst. Schreiben beschränkt sich allerdings nicht auf das Aufschreiben mündlicher Sprache. Wie bereits erwähnt erfordert konzeptionelle Schriftlichkeit (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1994) eine komplexere Grammatik als Mündlichkeit und einen bewussteren Umgang damit (→ Kap. 1.1). Dabei lenkt das Schreibenlernen die Aufmerksamkeit des/der Schreibers/in auf die sprachliche Form. Ohne diese Betrachtung und Auseinandersetzung mit dem formellen Bereich von Sprache wäre Schreibenlernen, bei dem Sprache ja zu allererst analysiert und in kleine Bestandteile zerlegt werden muss, die schriftlichen Zeichen zugeordnet werden, gar nicht möglich. FEILKE (1995) betont, dass Schreiben mehr als die Fixierung gesprochener Sprache sei. Schreibenlernen führe zu Spracherfahrungen und damit auch zu sprachlichem Wissen eigener Art. Er schreibt dazu unter Bezugnahme auf BARTON (1985) und ANDRESEN (1987):

Entscheidend sind die erst durch Schrift und Schreiben ermöglichten Arten und Weisen der Repräsentation von Sprache, die durch unser Nachdenken über Sprache erst hervorgebracht werden, und umgekehrt wird eine bestimmte Art des Nachdenkens über Sprache zur Voraussetzung für das Erlernen der Technik: So sprechen wir zwar davon, daß wir Sätze und Wörter und Laute aufschreiben, aber in umgekehrter Perspektive prägt die Schrift wie kein anderes Medium erst unsere Vorstellungen von dem, was Sprachlaute, Wörter und Sätze sind (ebd., S. 224).

Als Beleg führt er die Tatsache an, dass bei Kindern zum Beispiel syntaktische Strukturen, die mündlich bereits sicher beherrscht werden, im schriftlichen Bereich erst Jahre verzögert auftreten. FEILKE spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an PIAGET und VYGOTSKIJ von sogenannten „Verschiebungen“ in der Beziehung Sprechen – Schreiben. Für den Bereich des Textschreibens stellt er eine „zeitliche Kluft“ zwischen dem aktiven und dem passiven Beherrschen von Strukturen fest.

Als Beispiele führt er den Konjunktiv I oder Infinitivkonstruktionen an, die Kinder mündlich bereits im Alter von drei Jahren beherrschen, die schriftlich aber erst im Alter von zehn bzw. acht bis neun Jahren auftauchen. Ebenso zitiert er Untersuchungen von KEGEL (1987), der in der gesprochenen Sprache fünfjähriger Kinder einen Anteil von acht Prozent an Nebensätzen zweiten Grades ausmacht. Ein solcher Anteil werde nach AUGST und FAIGEL (1986) beim Schreiben erst im Alter von etwa 13 Jahren erreicht. FEILKE (1995, S. 225) geht daher von einer Kluft zwischen dem passiven und dem aktiven Beherrschen von Strukturen aus, die charakteristisch für das Schreibenlernen sei. Er folgert daraus, dass Schreiben eben nicht durch Lesen, sondern nur durch Schreiben gelernt werden könne.

Auffällig ist, dass die genannten Beispiele allesamt relativ lange Satzkonstruktionen erfordern. Das Problem beim Aufschreiben könnte daher ganz einfach in der „Zerdehnung“ der Sprache beim Aufschreiben zu suchen sein. Das aufs-Papier-Bringen an sich nimmt bei Schreibanfängern/innen noch einen großen Anteil an Zeit und Aufmerksamkeit in Anspruch. Es ist daher nicht verwunderlich, dass lange, komplexe Satzstrukturen schwieriger zu verschriften sind als einfache Hauptsätze und dass Lernende daher zunächst auf letztere zurückgreifen.

GRIESSHABER (2006) zeigt anhand von Untersuchungsergebnissen aus ersten bis vierten Grundschulklassen, dass der Ausbau der Syntax in Texten von Schülern/innen nicht linear von einfachen zu komplexen Strukturen erfolge. Zwar gehe während der ersten drei Schuljahre mit der Zunahme der Länge der Texte auch eine komplexere Syntax einher, in der vierten Klasse sei aber bei der syntaktischen Komplexität der Texte sogar ein Rückschritt zu beobachten, während die Textlänge sehr stark ansteige (ebd., S. 164). Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass die Schüler/innen bei derart umfangreichen Texten ihre Aufmerksamkeit zunächst stärker auf inhaltliche Aspekte richten müssen.

Den Übergang vom konzeptionell mündlichen zum konzeptionell schriftlichen Grammatik-Gebrauch zeigt FEILKE (1996) am Beispiel des Gebrauchs der Konjunktion „weil“ auf. Während zu Beginn der Schreibentwicklung „weil“ noch teilweise in rein dialogischem Kontext vorkommt, das heißt als direkte Antwort an eine/n Kommunikationspartner/in gerichtet, wird die Konjunktion im Laufe der Grundschulzeit zunehmend schriftsprachlich korrekt im Sinne eines syntaktischen Verständnisses verwendet.

Dieser Übergang zur Schriftlichkeit zeigt sich auch beim Überarbeiten der Grammatik in eigenen Texten Lernender. AFFLERBACH (1997) hat die Entwicklung grammatischer Fähigkeiten beim Schreiben am Beispiel der Kommasetzung näher beleuchtet. In ihrer Untersuchung, die mit Grundschulern/innen sowie Gymnasiasten/innen durchgeführt wurde, verfolgte sie die Ontogenese der Kommasetzung vom siebten bis zum siebzehnten Lebensjahr. Grundlage der Arbeit sind ein von den Lernenden selbst geschriebener Text, ein Diktat und vorgegebene Sätze, die kommatiert werden sollen. Zum Thema Kommasetzung liegt auch eine neuere Untersuchung von METZ (2005) vor, die sich allerdings auf die Klasse acht verschiedener Schularten bezieht. AFFLERBACH (1997, S. 83) zeigt in ihrer Untersuchung, dass die Überarbeitung von Satzzeichen in der Regel bei den Kindern erfolgreicher ist, die schon in ihrem ursprünglichen Text Satzzeichen verwendet hatten. Bei Kindern, die keine Satzzeichen gesetzt hatten, führte die Aufforderung zur Überarbeitung der Zeichensetzung oft nur zu deren wahlloser Einstreuung. AFFLERBACH schließt daraus, dass ei-

ne Aufforderung zur grammatischen Überarbeitung des eigenen Textes nur dann angebracht sei, wenn die zu überarbeitende Struktur bereits im Originaltext eine Rolle spiele. Das Verwenden der Struktur sei hier bereits ansatzweise Bestandteil der Textproduktion und damit des schriftsprachlichen Könnens. In AFFLERBACHs Untersuchung gibt es Kinder, die, obwohl sie im Ausgangstext kein einziges Komma gesetzt hatten, bei der geforderten Überarbeitung sehr wohl erfolgreich kommatieren konnten. AFFLERBACH zieht daraus den Schluss, dass bei diesen Kindern bereits selbstständig erarbeitete Hypothesen vorliegen würden, „die zur Sphäre der Anwendung automatisierten Könnens während der Textproduktion noch nicht durchgedrungen sind“ (1997, S. 86). Andere, vor allem auf den Inhalt bezogene Teilprozesse des Schreibens könnten bei diesen Kindern im Vordergrund stehen, so dass die Interpunktion – obwohl Fähigkeiten dazu durchaus vorhanden sind – beim Schreiben zunächst nicht beachtet wird.

AFFLERBACH (ebd., S. 229 f) stellt bei der Kommasetzung drei Entwicklungsphasen fest: In einer ersten Phase der „eigenaktiven Auseinandersetzung“ können Kinder auf Aufforderung hin schon recht erfolgreich Kommas setzen, obwohl diese noch nicht zum „festen Repertoire schriftlicher Texte“ gehören. Die Kinder haben hier selbstständig ein „gewisses Gespür“ für Kommas entwickelt. Wenn einzelne Regeln für die Kommasetzung im Unterricht thematisiert werden, schließt sich eine Phase der „Konfrontation mit dem Regelsystem“ an. Hier werden syntaktische Kenntnisse und Terminologien erarbeitet. Das intensive Nachdenken über die Kommasetzung führt bei den Lernenden zu hoher Bewusstheit. Gleichzeitig erfahren die Schüler/innen hier die Normiertheit und Sanktionierbarkeit der Kommasetzung. Sie orientieren sich daher beim Schreiben vorrangig am schulisch vermittelten Regelsystem. Wird die Kommasetzung schließlich nicht mehr im Unterricht thematisiert, bewirken die Kenntnis des Regelsystems und die zunehmende Schreiberfahrung eine Routinebildung. Ist die Kommatierung schließlich zur Routine geworden, lassen die Fähigkeit, die eigene Kommasetzung zu begründen, und die Möglichkeit, die Kommasetzung durch Reflexion zu optimieren, nach. AFFLERBACH (ebd., S. 230) betont, dass viele Untersuchungsergebnisse darauf hinwei-

sen, „daß der Erfolg der Kommaontogenese von dem Übergang zwischen der ersten und zweiten Phase abhängt, während die zweite Phase ganz automatisch in die dritte ausläuft“. AFFLERBACHs Untersuchung zeigt auch, dass zwischen der Fähigkeit, Kommas zu setzen (=dem Komma-können), und der Fähigkeit, diese zu begründen (=dem Kommawissen), eine große Diskrepanz liegen kann.

Wesentlich ist im Zusammenhang dieser Arbeit, dass von einer grundlegenden Erwerbsphase ausgegangen wird, die vor dem bewussten Erarbeiten sprachlichen Wissens in der Schule angesiedelt ist. Gerade in grammatischen Bereichen wie der Zeichensetzung, die ausschließlich die Schriftsprache betreffen, können Strukturen dazu nicht aus der gesprochenen Sprache übernommen werden. Ein unbewusstes „Gespür“ für solche Strukturen kann nur durch vielfältige Erfahrungen mit Schrift erreicht werden, das heißt, die Lernenden erfahren beim Lesen fremder Texte, dass Zeichen gesetzt werden und übertragen diese Erfahrungen auf ihr eigenes Schreiben. So schaffen sie eine Grundlage, auf der die bewusste Auseinandersetzung mit Strukturen im Unterricht aufbauen kann. Der Unterricht muss hierbei an den Erfahrungen von Kindern anknüpfen. Dabei ist es wichtig, unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Schülern/innen zu berücksichtigen und immer wieder allen Kindern die Möglichkeit zu Erfahrungen mit Schrift zu bieten, damit der Übergang zum bewussten Erarbeiten von Strukturen bei allen Kindern gelingen kann.

Die Entwicklung von Rechtschreib- und grammatischen Kenntnissen wird in der Literatur häufig losgelöst vom Schreiben von Texten betrachtet. Arbeiten zum Grammatikerwerb beziehen sich häufig sogar allein auf mündliche Fähigkeiten (z.B. CLAHSSEN 1986) und berücksichtigen die Schriftsprache überhaupt nicht. Entwicklungsmodelle zum Rechtschreib- und Grammatikerwerb werden in der Regel anhand von Daten „normalentwickelter“ Kinder erarbeitet (z.B. FRITH 1986, CLAHSSEN 1986). Individuelle Unterschiede zwischen Kindern sowie besondere Probleme mehrsprachiger oder sprachauffälliger Kinder können so keine Berücksichtigung finden. Völlig ausgeblendet wird in den meisten Entwicklungsmodellen die

Seite des Lehrens, die beim Schreiben, das in der Schule gelernt und gelehrt wird, eine bedeutende Rolle spielt.

4 Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und –lehren

Zum Thema Schreibschwierigkeiten wurden bisher meist Rechtschreibprobleme erforscht, die unabhängig von Textzusammenhängen betrachtet wurden. Besonders für den Anfangsunterricht ist dieser Bereich gut untersucht. Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten werden weit seltener analysiert und wenn, dann in erster Linie für den Bereich der Sekundarstufe (vgl. z.B. FIX 2004). Für die Klassen 3 und 4 gibt es hier kaum Literatur. Das Schreiben von Texten erfordert aber schon in der Primarstufe weit mehr als orthographische Kompetenzen. Hier müssen unterschiedlichste Fähigkeiten beherrscht und in den Schreibprozess integriert werden (→ Kap. 2). Obwohl das Schreiben von Texten in der aktuellen Literatur mehr Aufmerksamkeit erhält (vgl. z.B. DEHN 1999, MERZ-GRÖTSCH 2000, FIX²2008), werden Probleme, die sich in einzelnen Teilbereichen und deren Integration in den Schreibprozess zeigen können, derzeit kaum erwähnt. Im Bereich des Lehrens werden meist einzelne problematische Aspekte wie zum Beispiel der traditionelle Aufsatz- oder Grammatikunterricht thematisiert (vgl. z.B. LUDWIG 1998). Weit seltener finden sich Beiträge, die Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilbereichen des Schreibens und zwischen Lern- und Lehrprozessen herstellen (vgl. FÜSSENICH²2006). In diesem Kapitel werden mögliche Schreibschwierigkeiten in Anlehnung an das „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz (vgl. ebd.) (→ Einleitung) aufgezeigt, das heißt neben Motivationsproblemen werden Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten und Probleme auf der Ebene von Rechtschreibung und Grammatik dargestellt. Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilbereichen werden dabei berücksichtigt. Im Anschluss daran werden Überlegungen zur Diagnostik von Schreibschwierigkeiten angestellt.

4.1 Schwierigkeiten im Bereich der Schreibmotivation

Negatives Selbstkonzept, Vermeiden von Schreibaufgaben

Alle Schüler/innen machen im Laufe ihrer Schulzeit immer wieder die Erfahrung, dass ihre schriftsprachlichen Produkte von Lehrenden bewertet werden. Diese Bewertungen wirken sich auf das Selbstkonzept der Lernenden und damit auch auf ihre Schreibmotivation aus (vgl. VON WEDELWOLFF 2003, S.19). Positive Rückmeldungen, insbesondere gute Noten, begünstigen den Aufbau eines positiven Fähigkeitsselbstbildes, während vorrangig negative Rückmeldungen eher zu einem negativen Selbstkonzept und damit zu geringerer Schreibmotivation, im schlimmsten Fall zu Ausweichverhalten und Schreibangst führen können (vgl. FÜSSENICH 2006, S.263). Nach FÜSSENICH zeigen sich die größten Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten darin, dass jemand nicht schreibt. Schreiben sei für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene negativ besetzt. Um weitere Misserfolge und gesellschaftliche Missachtung zu vermeiden, würden Situationen gemieden, die mit schriftsprachlichen Anforderungen verbunden seien.

Möglich ist auch eine nach außen hin extrem überhöhte Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, die ebenfalls mit einem Vermeiden von Schreibaufgaben einhergeht, um dieses Fähigkeitskonstrukt nicht zu gefährden.

Schreibschwierigkeiten und Außenseitertum

Zusammenhänge zwischen Schreibschwierigkeiten, die das Schreiben im weiteren Sinne, also das Verfassen von Texten im Blick haben, und der damit verbundenen Schreibmotivation werden kaum erforscht. Eine Ausnahme bilden hier Arbeiten über und von erwachsenen Analphabeten/innen (z.B. STARK u.a. 1998). Eine Studie von GASTEIGER-KLICPERA, KLICPERA und SCHABMANN (2006) untersucht Zusammenhänge zwischen Lese-Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten vom Vorschulalter bis zur vierten Grundschulklasse. Dabei zeigt sich, dass bei Kindern mit Schwierigkeiten beim Rechtschreiben und Lesen Zurückgezo-

genheit und Außenseitertum im Laufe der Grundschulzeit stark zunehmen. Die Kinder ziehen sich vom Kontakt mit Klassenkameraden zurück. Etwa die Hälfte der schwachen Leser/innen und Rechtschreiber/innen gehörte am Ende der vierten Klasse zu den wenig beliebten Schülern/innen in der Klasse. Schwache Schüler/innen werden häufig von gemeinsamen Aktivitäten ausgeschlossen und diskreditiert. Dies ist am Ende der Kindergartenzeit noch nicht der Fall. Bezüglich ihres Selbstkonzepts stufen diese Kinder nicht nur ihre Lese- und Schreibfähigkeiten schwach ein, sondern sie entwickeln auch ein geringeres globales Selbstkonzept. Ihre Beliebtheit bei anderen schätzen sie eher niedrig ein. GASTEIGER-KLICPERA u. a. gehen davon aus, dass die negativen Auswirkungen auf das Selbstkonzept die Ursache eines großen Teils der Belastungen Lese- rechtschreibschwacher Schüler/innen ausmachen. Das Versagen beim Erlernen des Lesens und des Schreibens löse die Tendenz aus, sich von den Mitschülern/innen zurückzuziehen. So könne der Vergleich mit den Leistungen der Mitschüler/innen reduziert werden. Der Rückzug sei daher für das alltägliche Zurechtkommen zunächst von Vorteil. Langfristig könne er jedoch dazu führen, dass die Motivation sinke, die Probleme beim Lesen und Rechtschreiben zu überwinden und das Selbstwertgefühl insgesamt reduziert werde.

Mangelnder Alltagsbezug, fehlende Schrifterfahrung

Neben der Entwicklung eines möglichst positiven Fähigkeitsselbstkonzepts ist es für den Aufbau und die Erhaltung von Schreibmotivation wichtig, dass Kinder überhaupt einen Sinn im Schreiben sehen. Sie sollten Schreiben als eine Möglichkeit erfahren, persönlich Bedeutsames zum Ausdruck zu bringen, für sich selbst, aber vor allem, um anderen etwas mitzuteilen, eine Reaktion anderer hervorzurufen. In der Schule liegt der Sinn von Schreiben leider immer noch allzu oft allein in der Benotung des Textes durch die Lehrkraft. Mit dem Schreiben im Alltag hat dies wenig zu tun, da die kommunikative Bedeutung von Schrift völlig in den Hintergrund gerät. Für Kinder, die im Alltag vielfältige Erfahrungen mit Schrift und Schreiben machen können – sei es durch Bücher oder durch schreibende Eltern oder andere Bezugspersonen – mag sich dies nicht allzu gravierend

auswirken. Für Kinder aus schriftfernen Elternhäusern dagegen führt ein solch eingeschränkter schulischer Umgang mit dem Schreiben vermutlich dazu, dass Schreiben außerhalb schulischer Zusammenhänge für sie überhaupt keinen Sinn hat. Ob diese Kinder ein dauerhaftes Schreibmotiv aufbauen können, muss ernsthaft in Frage gestellt werden. Kommen noch negative Bewertungen in Form von Schulnoten hinzu, wird Schreiben für solche Kinder nicht nur sinnlos, sondern zudem mit negativen Einflüssen auf das eigene Selbstbild verbunden. Die Kinder wollen dann nicht (mehr) schreiben, vermeiden diese Tätigkeit soweit möglich, können dadurch ihre Schreibfähigkeiten kaum weiterentwickeln und kommen so bald tatsächlich mit schriftsprachlichen Anforderungen in Schule und Alltag nicht mehr zurecht. Zu bemerken ist, dass hier nicht nur die mangelnde Motivation zur Bearbeitung eines konkreten Schreibanslasses, sondern das Schreibmotiv, das Interesse am und die Bereitschaft zum Schreiben generell, betroffen ist (vgl. MERZ-GRÖTSCH (2000, S. 61). FÜSSENICH (2006, S. 263) zitiert in diesem Zusammenhang STUEWER (1995), einen ehemaligen Analphabeten:

Wenn man nicht erlebt, wie die Schrift für andere mannigfaltig nutzbar ist, sondern nur erlebt, daß Schreib- und Leseleistungen als richtig oder falsch, gut oder schlecht bewertet werden können, ist es schwer, die nutzbaren Qualitäten der Schrift zu entdecken.

Die folgende Abbildung veranschaulicht die genannten Schwierigkeiten. Unterstrichen dargestellt sind dabei mögliche auslösende Faktoren, die zu mangelnder Schreibmotivation und damit langfristig auch zu einem gering ausgebildeten Schreibmotiv führen können.

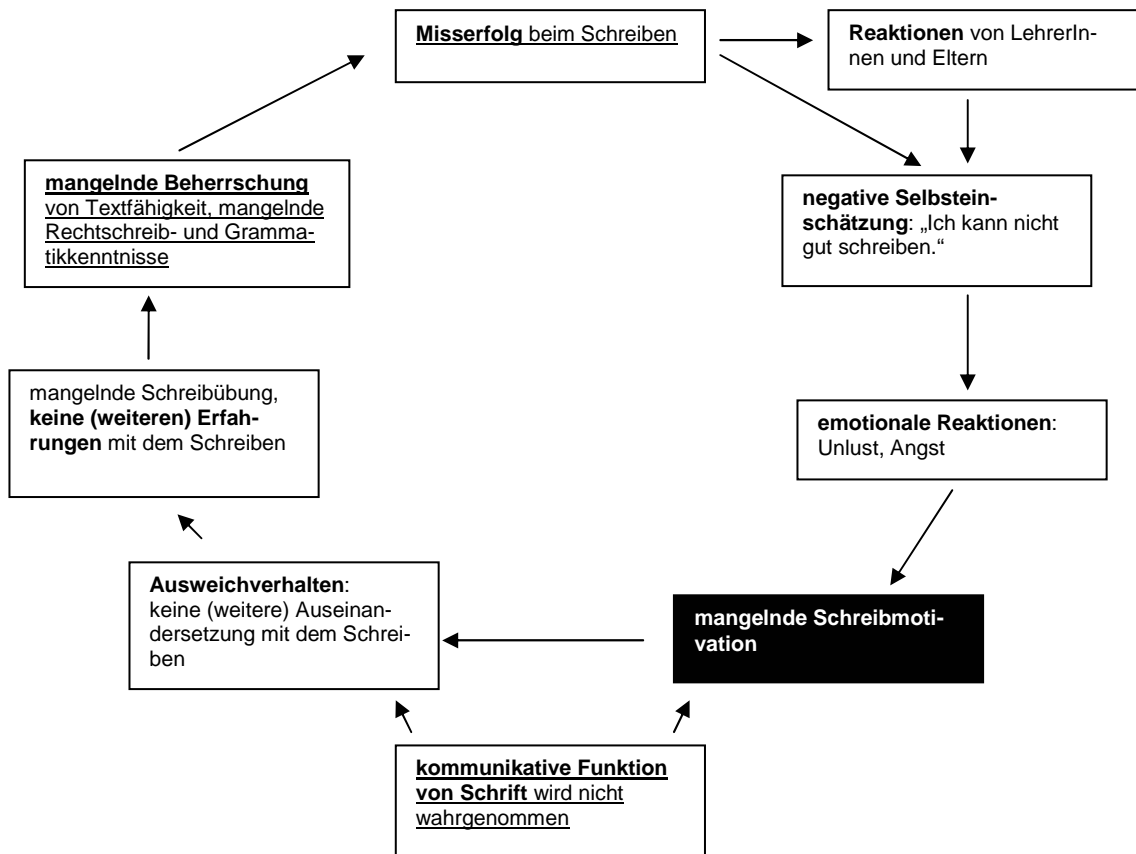


Abbildung 4: Mögliche Ursachen für mangelnde Schreibmotivation

Es wird die enge Verflechtung einzelner Bereiche beim Schreiben deutlich. So können sich Probleme mit einzelnen Teilaspekten des Schreibens (→ Kap. 4.2 und 4.3) direkt auf die Schreibmotivation bei der Bearbeitung eines konkreten Schreibanslasses auswirken. Fehlt Schreibern/innen beispielsweise Wissen zum Thema, über das sie schreiben sollen, leidet auch die Schreibmotivation, vor allem dann, wenn Kinder nicht über „Arbeitstechniken“ zur gezielten Beschaffung fehlenden Wissens oder über geeignete Methoden zu dessen Strukturierung verfügen. Ähnliches gilt für fehlendes orthographisches oder grammatisches Wissen sowie Probleme mit dem Wortschatz.

In ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen ist auch die Klarheit des Schreibanslasses selbst. Verstehen Kinder diesen nicht genau, können sie auch kein präzises Schreibziel entwickeln. Dass sie so zum Schreiben wenig motiviert sind, liegt auf der Hand.

4.2 Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten

Das Verfassen von Texten ist ein Teilbereich des Schreibens, der sich aus sehr vielen unterschiedlichen Teilkompetenzen zusammensetzt. Entsprechend vielfältig können Schwierigkeiten sein, die in diesem Bereich auftreten. Betont werden muss, dass bei der Betrachtung von Schreibschwierigkeiten neben den Lernenden immer auch die Seite des Lehrens berücksichtigt werden muss (vgl. FÜSSENICH 2006). Literatur dazu beschränkt sich leider allzu oft auf eine (berechtigte) Kritik des traditionellen Aufsatzunterrichts. Auf Lehrprobleme in einzelnen Teilbereichen des Verfassens von Texten wird kaum eingegangen. Bezüglich solcher Teilbereiche sind hier zunächst Probleme mit dem Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit allgemein zu nennen, von denen hauptsächlich Kinder mit wenig Schrifterfahrung betroffen sein können. In diesem Zusammenhang treten auch häufig Schwierigkeiten mit dem Adressatenbezug auf, das heißt, Kinder sind noch nicht in der Lage, Leser/innen ihrer Texte beim Schreiben angemessen zu berücksichtigen. Schreiben erfordert das Konzeptionieren und Formulieren von Text. Dabei müssen Inhalte überlegt und in Schriftsprache umgesetzt werden, wobei Aspekte wie Kohärenz, Erzählreihenfolge und Relevanz bezüglich des Themas zu berücksichtigen sind. Gerade in diesem Bereich kann es zu unterschiedlichen Problemen kommen. Von besonderer Bedeutung für das erfolgreiche Verfassen von Texten ist sicherlich der Wortschatz, der Kindern beim Schreiben zur Verfügung steht. Semantische Schwierigkeiten haben gravierende Auswirkungen auf die Textproduktion. Probleme beim Überarbeiten zeigen sich häufig darin, dass Schreiber/innen ihren einmal geschriebenen Text nicht mehr verändern und damit Möglichkeiten der Optimierung ungenutzt lassen. Ein bezüglich der Lehrperspektive ausführlich untersuchter Bereich ist die schulische Fixierung auf das normbewusste Schreiben, das im traditionellen Aufsatzunterricht seinen Niederschlag findet. In der Literatur häufig angeführt wird als Indikator für Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten die Textlänge (vgl. BEREITER/SCARDAMALIA 1987, KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA 1995).

Probleme mit dem Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit

Häufig kommen Schreibschwierigkeiten dadurch zustande, dass Lernende Probleme mit dem Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. KOCH/OESTERREICHER (1994) haben. Sie versuchen ihre mündliche Sprache einfach aufzuschreiben und scheitern, weil sie dabei auf Gesprächspartner angewiesen wären, die beim Schreiben nicht vorhanden sind. FIX (?2004) schreibt: „Solange die Schreibenden über die für konzeptuelle Schriftlichkeit notwendigen Strategien noch nicht verfügen, gelingt deshalb die Textproduktion auch bei einer Reduktion der Komplexität des Schreibprozesses kaum besser [...]“. Der Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit wird sicherlich erschwert, wenn Lernende wenig Erfahrungen mit Schrift machen können. So können sie aus fremden Texten keine Muster (vgl. DEHN 2005) aufnehmen, die sie beim eigenen Schreiben ausprobieren könnten. Da ihnen die Funktion des Schreibens oft gar nicht einsichtig ist, können sie ihre Sprache beim Verfassen von Texten nicht danach ausrichten. Hier ist auch eine enge Verbindung zur Schreibmotivation (→ Kap. 4.1) zu sehen.

Fehlende Schrifterfahrungen im Elternhaus spielen sicher eine große Rolle. Hier wäre nun die Schule gefragt, Kindern solche Erfahrungen zu ermöglichen, was leider häufig unterbleibt oder nicht in ausreichendem Umfang stattfindet. Ohne Möglichkeiten zur intensiven Auseinandersetzung mit Schrift kann diese sich kaum auf das Denken von Kindern auswirken. Damit wird konzeptionelle Schriftlichkeit nicht ausgebildet. ONG schreibt, „daß ein [...] flüchtiges Kennenlernen literalisierten Denkens [...] keine nennenswerten Auswirkungen auf Nichtliteralisierte hat. Das Schreiben muß individuell verinnerlicht werden, um Denkprozesse verändern zu können“ (1987, S. 61).

OSSNER (1996, S. 83) erörtert unter Bezugnahme auf eine Untersuchung von AUGST und FAIGEL (1986), dass ein großer Teil der Texte, die Schüler/innen bis zum Abitur hin schreiben, konzeptionell mündlich angelegt ist. Die Ursache dafür sieht OSSNER weniger in der Begabung der einzelnen Schreiber/innen oder in deren Denkentwicklung, sondern im Schulsystem. Er kritisiert, dass besondere Merkmale von Schriftlichkeit im Vergleich zum Mündlichen im Unterricht auch heute noch kaum gelehrt würden. Als Bei-

spiel führt er die Zusammenfassung der Bereiche Sprechen und Schreiben in vielen Lehrplänen sowie Sprachbuchaufgaben an, die im Anschluss an mündliches Erzählen sofort eine Niederschrift des Gesagten fordern.

Schreiben wird hier auf eine Technik reduziert, mündlich Gesagtes auf Papier zu bannen. Die vielfältigen Funktionen des Schreibens, insbesondere diejenige, beim Schreiben seine Gedanken zu verfertigen, können durch ein solches Herangehen nicht ausgebildet werden (OSSNER 1996, S. 82).

Probleme mit dem Adressatenbezug

Manche Kinder sind nach FÜSSENICH (2006, S. 263) bereits beim mündlichen Erzählen kaum in der Lage, die Perspektive der Zuhörer/innen angemessen zu berücksichtigen. Dieses Problem verstärkt sich beim Schreiben, bei dem der unterstützende kommunikative Rahmen wegfällt. Hier kann niemand signalisieren, dass er/sie etwas nicht verstanden hat und bei Bedarf nachfragen. So sind die Texte, die diese Kinder schreiben, für Leser/innen häufig kaum verständlich, da deren Perspektive nicht berücksichtigt wird.

Im Unterricht wird gerade dieser wichtige Aspekt von Schriftlichkeit oft kaum gelehrt. Der traditionelle Deutschunterricht legt vergleichbar großen Wert auf grammatische und orthographische Kenntnisse, während echte Schreibansätze, die Schreiben für eine/n Adressaten/in ermöglichen, der/die nicht die Lehrperson ist, nur selten anzutreffen sind. Kein Wunder also, dass sich Schüler/innen schwer damit tun, einen echten Adressatenbezug zu entwickeln. OSSNER schreibt:

Daher könnte man vielleicht auch sagen, daß die Kinder weniger daran scheitern, sich einen realen, aber nichtanwesenden Leser vorzustellen, sondern sich innerhalb des schulischen Rituals vorzustellen, daß der Text überhaupt für einen Leser sei (1996, S. 79).

Konzeptionelle Schwierigkeiten und Probleme beim Formulieren

FÜSSENICH (2006, S. 264) schreibt: „Der Weg vom eigenen Gedanken hin zum Schreiben ist voller Hürden; Sprechen und Denken sind etwas wesentlich anderes als Schreiben.“ Häufig falle es ungeübten Schreibern/innen schwer zu wissen, was man wie aufschreiben könne. Kinder haben oft sehr wohl Ideen, was sie schreiben könnten. Sie schaffen es aber manchmal nicht, diese zu formulieren oder halten sich bei der Formu-

lierung so lange auf, dass sie den „roten Faden“ in ihrem Text verlieren. Während diese Kinder im Gespräch vielfältige Ideen zu einem Thema äußern können, sitzen sie beim Verschriftlichen dieser verzweifelt vor einem weißen Blatt.

KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (1995, S. 166) weisen auf einen Mangel an Kohärenz in Texten schwacher Grundschüler/innen hin. Sie beziehen sich dabei auf eine Untersuchung von NODINE et al. (1985) zum Verfassen von Texten nach Bildergeschichten. Schwache Schreiber/innen würden dabei bis über das Ende der Grundschulzeit hinaus die Bilder einfach einzeln beschreiben ohne eine Handlungsfolge darzustellen. Häufig fehle in der schriftlichen Darstellung ein zentrales Problem.

HAUEIS (1999) setzt sich mit dem Nacherzählen von Bildergeschichten kritisch auseinander. Er erläutert, dass Bildergeschichten nicht so „leicht“ seien, wie allgemein angenommen, da Bilder eine Ereignisfolge darstellen würden, die nicht mit dem Handlungsverlauf einer Geschichte verwechselt werden dürfe. Die Strukturierung dieser Geschichte gehe über die bloße Wiedergabe der Ereignisfolge hinaus.

Bildergeschichten folgen anderen narrativen Regeln als sprachlich formulierte Erzählungen. Deswegen stellt die Vorgabe einer Bildergeschichte im Hinblick auf die Strukturierung des Handlungsverlaufs in einer sprachlich formulierten Geschichte meistens eher eine Erschwernis der Aufgabenstellung dar (HAUEIS 1999, S. 11).

Es muss demnach als fraglich angesehen werden, ob eine Bildergeschichte dazu geeignet ist, Strukturierungsprobleme bei Kindern mit Schreibschwierigkeiten zu diagnostizieren.

KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (ebd.) berichten, dass schwache Schüler/innen bei Nacherzählungen von Geschichten häufig Wesentliches weglassen oder nur sehr knapp abhandeln, während eher unwesentliche Teile wie zum Beispiel die Ausgangssituation sehr ausführlich dargestellt werden. Sie seien auch bei einer Schreibaufgabe, die bereits eine Struktur vorgebe (zum Beispiel „Katzen unterscheiden sich in vielem von Hunden“) nicht in der Lage, einen Text zu schreiben, der auf dieser vorgegebenen Struktur aufbaue. KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (ebd.) schließen daraus, dass den Kindern solche Textstrukturen zu wenig vertraut seien oder dass ihnen die Übung fehle, eigene Ideen zu einem

Thema zu ordnen. Denkbar wäre sicher auch, dass diesen Schülern/innen die Schreibaufgabe unklar war bzw. wenig sinnvoll schien, oder dass ihnen Wissen zum Thema oder zum Textaufbau fehlte. Daneben macht sich mit Sicherheit auch hier der nicht vorhandene kommunikative Unterstützungsrahmen bemerkbar, dessen Wegfall beim Schreiben die bewusste Strukturierung erst notwendig macht.

KNAPP (1998, S. 120f) stellt bei Migrantenkindern, vor allem bei denjenigen, die ihre gesamte Schulzeit in Deutschland verbrachten, einen eingeschränkten Gebrauch narrativer Muster fest. Eine Strukturierung der untersuchten schriftlichen Phantasieerzählungen auf einen Höhepunkt hin sei hier oft nicht feststellbar. Außerdem würden die Texte dieser Kinder häufig dadurch auffallen, dass sie eine rein lineare Struktur aufweisen würden. Referenzbeziehungen seien in diesen Texten nicht vernetzt, sondern Objekte würden einmal erwähnt und blieben dann unberücksichtigt. KNAPP (ebd., S. 121) erklärt diese mangelnde Strukturierung dadurch, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder, wenn sie mit geschriebenen Texten vorrangig in der Zweitsprache konfrontiert würden, möglicherweise ihre gesamte Konzentration darauf verwenden müssten, diese Texte inhaltlich zu verstehen. Für die Struktur der Texte bleibe damit wenig Aufmerksamkeit übrig. Textschemata könnten daher nur eingeschränkt aufgenommen und folglich kaum in eigene Texte eingebracht werden. Probleme mit bestimmten grammatischen Strukturen, die textimmanente Relationen zum Ausdruck bringen (→ Kap. 4.3), würden das Textverständnis zusätzlich erschweren. Dadurch werde es noch problematischer für die Kinder, Erfahrungen bezüglich des Aufbaus schriftlicher Texte zu machen. Da bei in Deutschland geborenen mehrsprachig aufwachsenden Kindern Deutschkenntnisse meist vorausgesetzt würden, unterbleibe häufig ein gezieltes Lehren der genannten Bereiche im Unterricht. Sind solche Textmuster auch nicht aus schriftsprachlichen Erfahrungen in der Erstsprache entnehmbar, fehlen Grundlagen für die Strukturierung eigener Texte.

Wortschatzprobleme

Häufig fehlen Kindern Begriffe oder Wortformen, die sie dann natürlich auch im schriftsprachlichen Bereich nicht verwenden können. Dies kann

dazu führen, dass die Kinder Schreibanlässe nicht oder nur eingeschränkt verstehen und damit oft gar nicht wissen, was sie genau schreiben sollen. Hinzu kommt, dass sie Texte nicht angemessen formulieren können, wenn ihnen der notwendige Wortschatz fehlt. KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (1995, S. 166) stellen in Untersuchungen mit Wiener Grundschulkindern fest, dass schwächere Schüler/innen in ihren Texten einen einfacheren, weniger umfangreichen Wortschatz verwenden und dass sich bei ihnen häufiger Fehler bei der Wortwahl feststellen lassen. Auch mit der Beschaffung von Informationen von außen tun sich solche Kinder schwer, da sie Lehrbuchtexte, Lexikonartikel oder schulische Hefteinträge ebenfalls nicht richtig verstehen können. Lehrende haben häufig Probleme damit, solche semantischen Schwierigkeiten bei Schüler/innen zu erkennen, da die Kinder meist versuchen, diese zu verbergen (vgl. FÜSSENICH⁵2002, S. 89). KNAPP (1997) stellt in einer Untersuchung zum schriftlichen Erzählen bei mehrsprachigen Schülern/innen häufig eine „geringe lexikalische Kompetenz“ fest (ebd., S. 225). Diese führe beim Schreiben von Texten zu einer monotonen Gestaltung, da die Möglichkeiten dieser Kinder zur Variation im lexikalischen Bereich eingeschränkt seien. Gerade auch bei Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, sollten mögliche Probleme mit dem Wortschatz bei Schreibanlässen daher besonders berücksichtigt werden.

Schwierigkeiten beim Überarbeiten

Lernende sind oft noch nicht in der Lage, Geschriebenes zu überarbeiten. Sie erkennen Probleme in ihren Texten nicht und/oder verfügen nicht über die Mittel, diese zu beseitigen. KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (1995) weisen darauf hin, dass schwache Schüler/innen ihre Texte kaum überarbeiten. Selbst wenn sie ausdrücklich dazu angehalten werden, überarbeiten sie meist nur formell auf der Wortebene (zum Beispiel Verbessern der Rechtschreibung, Austausch einzelner Wörter). Satzbau und Inhalt werden dagegen kaum verändert. KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA gehen daher von einem „eingeschränkten Verständnis der Funktion von Überarbeitungen“ (ebd., S. 167) aus, das diese Kinder Überarbeiten als Korrektur von Fehlern verstehen lasse statt als

„Verbesserung der Verständlichkeit und der Organisation eines Textes“ (ebd.). In diesem Zusammenhang muss beachtet werden, dass es sich beim Überarbeiten um eine anspruchsvolle, komplexe Tätigkeit handelt, die Schüler/innen erst lernen müssen (→ Kap. 3.2). Auch hier liegt ein Problem häufig beim Unterricht, der dem Überarbeiten zu wenig Zeit und Raum einräumt bzw. dieses erst gar nicht zum Thema macht. AFFLERBACH (1997, S. 79) schreibt: „Die Überarbeitung eines schriftlichen Textes zielt darauf ab, durch den bewußten Bezug zur Ebene des Wissens [...] eine Optimierung des Könnens herbeizuführen.“ Ist dieses Wissen nicht oder nur im Sinne vorgegebener Aufsatznormen vorhanden, die ohne Bezug zu Lernvoraussetzungen, Erfahrungen und Alltag der Kinder vermittelt wurden, können Überarbeitungsversuche Lernender kaum erfolgreich sein. Auch ein Verständnis des Überarbeitungsprozesses schwacher Schüler/innen als Fehlerkorrektur kann seine Ursache im Unterricht haben. Werden Lernende bei der Rückgabe ihrer ausschließlich zu Benotungszwecken verfassten Texte mit dem Rotstift auf solche Fehler hingewiesen, ohne dass sie Rückmeldungen zu Inhalt und Schreibprozess erhalten, drängt sich eine solche Sichtweise geradezu auf.

Probleme beim Überarbeiten eigener Texte können durch mangelnde Lesefähigkeit und Schwierigkeiten mit Schreibmotorik und/oder Rechtschreibung und Grammatik (→ Kap. 4.3) noch verstärkt werden. Sie können dazu führen, dass der eigene Text nicht mehr (flüssig) gelesen werden kann oder dass das Lesen so viel Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, dass eine Konzentration auf eventuelle Veränderungen am Text nicht mehr möglich ist.

Schulische Fixierung auf normbewusstes Schreiben

Ein weiteres Problem stellt die in der Schule immer noch häufig anzutreffende starre Orientierung des „Aufsatzunterrichts“ an Textnormen dar. Textschreiben bedeutet in vielen Klassen das Schreiben von Klassenaufsätzen, die zur Benotung herangezogen werden. Zu einer eingeübten Textform wird von der Lehrerin oder dem Lehrer ein Schreibthema gestellt, das die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit an einem vorgegebenen Ort und zu vorgeschriebener Zeit zu bearbeiten haben. LUDWIG

(1998, S. 129) merkt dazu kritisch an: „Hier beschränkt sich der Aufsatzunterricht auf die Kenntnisnahme und Einübung einer Handvoll dubioser Aufsatzformen, die mit normativem Anspruch auftreten, sich aber einer Rechtfertigung versagen.“ Die Vorbereitung solcher Klassenaufsätze erfolgt unter rein formellen Gesichtspunkten, der Inhalt ist meist austauschbar. Der Schreibprozess wird bei der Vorbereitung und auch bei der anschließenden Benotung nicht berücksichtigt. Einziger Adressat der so entstandenen Texte ist die Lehrkraft, die sich aber weniger für die im Text kommunizierten Inhalte als vielmehr für die Einhaltung formeller Vorgaben interessiert. Ein solches Schreiben hat eigentlich keine kommunikative Funktion und damit mit dem Schreiben im Alltag nicht viel zu tun (vgl. FÜSSENICH, 2006, S. 265). Ob Kinder so lernen schriftsprachliche Anforderungen außerhalb der Schule zu meistern ist mehr als fraglich. Mit einem Zitat von BEREITER (1980, S. 88) wird die Problematik deutlich: “If writing were only what the schools make it [...] it is doubtful if anyone would get beyond the first two stages described [...]”. Tatsächlich scheinen viele Schüler/innen im Laufe ihrer schulischen Schreibentwicklung nicht weiter, oder nicht einmal so weit zu kommen. Die schulische Fixierung auf das normbewusste Schreiben ist sicher ein Grund dafür. Sie blockiert nicht nur die Weiterentwicklung auf höhere Stufen der Schreibkompetenz, sondern blendet auch frühzeitig eventuell noch vorhandene Schwierigkeiten auf einer grundlegenden Ebene aus. Damit wird bei vielen Kindern eine Automatisierung von Teilprozessen vorausgesetzt, die noch nicht gegeben ist. Diese Kinder schaffen es kaum, die von der Schule geforderten formalen Aspekte sinnvoll in ihr Schreiben zu integrieren.

Textlänge als Indikator für Schreibschwierigkeiten

GRIESSHABER (2006, S. 153) zeigt anhand von Ergebnissen einer Längsschnitterhebung von der ersten bis zur vierten Grundschulklasse, dass die durchschnittliche Länge der Texte, die Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse schreiben, kontinuierlich zunimmt.

Untersuchungen von KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (1995, S. 165) zufolge fallen schwache Schreiber/innen vor allem dadurch auf, dass ihre Texte kürzer und weniger ausgeführt sind. Diese Aussage findet sich

auch schon bei BEREITER und SCARDAMALIA (1987, S. 57), die die Anzahl geschriebener Wörter als Indikator für „quality or maturity applied to writing“ ansehen. KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA sehen hier einen Zusammenhang mit dem problematischen Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit:

Eine zentrale Schwierigkeit schwacher Schüler dürfte [...] sein, daß sie sich auf die einseitige, monologische Kommunikationsform des Schreibens nicht einstellen können und ohne die gewohnte äußere Unterstützung durch einen Gesprächspartner nicht die nötige Persistenz beim Schreiben aufbringen (1995, S. 166).

EIGLER u.a. (1987) weisen in einer Untersuchung mit Studierenden nach, dass Schreiber/innen, die über mehr oder weniger themenspezifisches Wissen verfügen, auch mehr oder weniger lange Texte produzieren. Schreiber/innen, denen themenspezifisches Wissen fehlt, können weniger Gesamtaussagen zum Thema machen. Damit werden ihre Texte zwangsläufig kürzer.

Einer Untersuchung von KNAPP (1997), die allerdings in der Hauptschule durchgeführt wurde, zufolge weisen besonders kurze Texte von Schülern/innen meist auch einen unausgewogenen Aufbau auf. Während die Schreiber/innen am Anfang des Textes durchaus noch angemessen in die Handlung einführen und über Ort, Zeit und beteiligte Personen informieren würden, breche der Schreibfluss danach ziemlich abrupt ab. Bei Kindern aus Sprachminderheiten, vor allem bei denjenigen, die erst bis zu vier Jahre in Deutschland leben, würden überdurchschnittlich häufig kurze, unausgewogene Texte auftreten. Das Problem komme aber auch bei einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern vor. KNAPP geht davon aus, „dass bei den Autorinnen und Autoren der abbrechenden Texte die Energie nicht mehr ausreichte, um auf begonnenem Niveau beziehungsweise überhaupt weiterschreiben zu können. Anscheinend fällt es ihnen besonders schwer, längere Zeit zu schreiben. Beim Abbrechen scheinen sich Probleme des Schrift- und Zweitspracherwerbs zu manifestieren“ (1998, S. 120).

Als Begründung muss hier aber auch an Probleme beim Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit gedacht werden. Möglicherweise fehlen diesen Kindern Impulse durch eine/n Gesprächspartner/in, der/die sie zum

Weitererzählen anregt. Ebenso könnten Teilbereiche des Schreibens unzureichend ausgebildet oder automatisiert sein. So müssen sich die Kinder eventuell stark auf formelle Aspekte konzentrieren und verlieren dabei den inhaltlichen „roten Faden“, was den Abbruch der Erzählung zur Folge haben könnte. Denkbar wäre auch, dass den Kindern Erfahrung mit Schriftsprache und damit der Zugriff auf Textmuster, die sie bei eigenen Texten zum Einsatz bringen könnten, fehlt.

4.3 Schwierigkeiten mit Rechtschreibung und Grammatik

In der vorliegenden Arbeit werden Probleme mit Rechtschreibung und/oder Grammatik im Zusammenhang mit dem Schreiben von Texten betrachtet. Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten sind Elemente von Schreibkompetenz und müssen deshalb im Zusammenhang mit anderen Teilprozessen und –fähigkeiten gesehen werden. Dies betrifft nicht nur das Verfassen, sondern auch das Lesen von Texten, das allerdings auch selbst wieder Teil des Verfassens sein kann (zum Beispiel bei Überarbeitungen). Ein Rechtschreib- und Grammatikunterricht, der dem nicht Rechnung trägt, ist problematisch. Im Hinblick auf Grammatikprobleme sind Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gerade bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten und/oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern besonders zu berücksichtigen (vgl. FÜSSENICH 1998, BELKE ³2003, KNAPP 2001). Bei der Rechtschreibung führen Probleme mit dem alphabetischen Schreiben über den Anfangsunterricht hinaus, die von der Schule nicht wahrgenommen werden, häufig zu lang anhaltenden Schwierigkeiten (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008). Hinzu kann ein allgemein ungünstiges Problemlöseverhalten kommen, das Schreiber/innen davon abhält, sich mit ihren Schreibungen auseinander zu setzen (vgl. BÖRNER 1995).

In der Literatur werden Rechtschreib- und Grammatikprobleme deutlich umfangreicher als Schreibschwierigkeiten allgemein behandelt. Der Schwerpunkt liegt allerdings auch hier wieder auf dem Anfangsunterricht.

Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen diesen Schwierigkeiten und anderen Teilbereichen des Schreibens aufzeigen, sind kaum zu finden. Zusammenhänge zwischen grammatischen Fähigkeiten im mündlichen und schriftlichen Bereich zeigt FÜSSENICH (1998) auf. Eine weitere interessante Ausnahme bildet ein Themenheft „Fehler – Defizit oder Lernfortschritt – Deutung eines Falles“ der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (1994), in dem sich Linguisten, Deutschdidaktiker/innen und Pädagogen/innen kontrovers mit einem Schülertext und den darin zutage tretenden Schwierigkeiten und Fähigkeiten auseinander setzen. Ausgangspunkt dieser Kontroverse ist ein Artikel von BIRCK, SCHILLING und VON SCHWERIN (1993), die anhand eben dieses Schülertextes versuchten „dysgrammatische Symptome in der Schriftsprache von Schulkindern“ aufzuzeigen. Die Autoren/innen schließen aus Fehlern im Bereich der Wort- und Satzbildung auf eine „dysgrammatische Schreibschwäche“, die sich in einem „mangelnden Bewußtsein von der grammatikalischen Strukturiertheit der Sprache“ zeige. Charakteristisch dafür sei, dass die „Gedankensprache“ bzw. die gesprochene Sprache unmittelbar verschriftet werde. Schriftsprachliche Normen würden dabei nicht oder nicht ausreichend beachtet. „Ein sicherer Schreiber weiß z.B., daß ‚man nicht einfach so schreiben kann, wie man spricht‘ oder fragt sich beim Verfassen eines Textes, ob ‚man das so formulieren kann‘. Aber genau diese Überlegungen sind einem dysgrammatisch schreibenden Kind offenbar weitgehend fremd“ (ebd. S. 11).

Obwohl es sicherlich wenig sinnvoll, ja sogar sehr problematisch ist, einem Kind, in dessen Texten orthographische und grammatische Auffälligkeiten auftreten, eine „dysgrammatische Schreibschwäche“ zu attestieren, ist es ein Verdienst der Autoren/innen, den Blick auf Schwierigkeiten mit Rechtschreibung und Grammatik im Textzusammenhang gelenkt zu haben. Dass der Schüler Probleme mit dem Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch haben könnte, deuten sie zumindest an. Das Zusammenspiel einzelner Teilbereiche des Schreibens, das Schüler/innen erst lernen und automatisieren müssen (→ Kap. 2), haben die Autoren/innen dabei leider nicht im Blick. Sie kritisieren zwar allgemein den „handlungsorientierten Unterricht“, in dem die Probleme solcher Schü-

ler/innen nicht beseitigt werden könnten. Sie zeigen aber keine Zusammenhänge mit dem Unterricht auf, den der konkrete Schüler vor dem Verfassen des dargestellten Textbeispiels erhalten hat. Dass dieser nicht unproblematisch gewesen sein kann, zeigt schon die völlig unsinnige Schreibaufgabe („Bildbeschreibung“ zu einer Unfallszene).

Mangelnde Automatisierung von Teilprozessen des Schreibens

Beim Schreiben kommen unterschiedliche Teilprozesse teilweise gleichzeitig zum Einsatz (→ Kap. 2). Die Beachtung rechtschriftlicher und grammatischer Normen muss daher beim Schreiben mit vielen anderen Aspekten koordiniert werden, zum Beispiel Inhalt, Adressatenbezug, oder Schreibmotorik. Erfahrene Schreiber/innen schaffen dies meist ohne größere Mühe, weil einzelne Teilprozesse bei ihnen bereits automatisiert sind. Über Rechtschreibung und Grammatik machen sie sich in der Regel nicht bewusst Gedanken. Nur wenn Unsicherheiten auftreten, denken sie kurz darüber nach, suchen vielleicht die Schreibung eines Wortes im Wörterbuch heraus und richten ihre Aufmerksamkeit dann wieder voll auf den Inhalt. BEREITER (1980) und bezogen auf orthographische Teilprozesse FAY und WEINHOLD (2006) haben gezeigt, dass einzelne Teilprozesse erst automatisiert sein müssen, bevor neue in den Schreibprozess integriert werden können (→ vgl. Kap. 3.2 bzw. 3.3). Schreibanfänger/innen sind gerade erst dabei, sich schriftsprachliche Normen anzueignen. Schon deshalb können sie diese noch nicht im vollen Umfang in ihren Schreibprozess einbringen. Eine Automatisierung dieser Fähigkeiten kann erst durch vielfältigen Gebrauch, das heißt durch umfangreiche Schreiberfahrungen erfolgen. Bei Schreibanfängern/innen kann daher eine Orientierung an Sprachnormen nur sehr eingeschränkt erwartet werden. Rechtschreib- und Grammatikfehler können hier als „entwicklungsbedingt“ (vgl. DEHN) angesehen werden. Bei dieser Betrachtung müssen aber zum einen das Alter der Schreiber/innen und zum anderen die Komplexität der schriftsprachlichen Normen berücksichtigt werden. Im Anfangsunterricht ist die Schreibung des Wortes „und“ mit <t> am Ende analog zur eigenen Aussprache völlig in Ordnung. Muss ein/e Dritt- oder Viertklässler/in aber

immer noch darüber nachdenken, ob man „und“ nun mit <d> oder <t> schreibt, zeigt dies eine Lernstörung an.

Die meist isolierte Betrachtung von Rechtschreibproblemen in der Literatur, in der kaum jemals ein Bezug zum Schreiben allgemein hergestellt wird, spiegelt sich im Schulunterricht wider. Auch hier wird Rechtschreiben in der Regel isoliert gelehrt, meist in Form von Diktatvorbereitungen. Dass ein solcher Unterricht die Integration von Rechtschreibung und Grammatik in das eigene Schreiben der Schüler/innen nicht gerade fördert, liegt auf der Hand. Der hohe Stellenwert, den gerade die Rechtschreibung in der Schule auch heute noch hat (vgl. NUSSBAUMER 1991, S. 98), kann bei manchen Kindern auch dazu führen, dass Teilprozesse des Schreibens zugunsten der Rechtschreibung vernachlässigt werden. Diese Kinder verlieren den Inhalt, über den sie schreiben wollen, immer wieder aus den Augen, weil sie sich vorrangig auf eine korrekte Rechtschreibung konzentrieren.

Schwierigkeiten bei der Textrezeption als Folge von Rechtschreib- und Grammatikproblemen der Verfasser/innen

Probleme mit Orthographie und Grammatik beim Schreiben können dazu führen, dass der geschriebene Text schwer verständlich ist. Unvollständige Verschriftungen, Satzabbrüche, Auslassungen und fehlende Satzzeichen (vgl. FÜSSENICH 2006) machen Lesern/innen dabei die Sinnentnahme besonders schwer, da Texte dadurch wenig kohäsiv und strukturiert sind. Der Leseprozess wird durch solche Normverstöße gestört. Dies hat zur Folge, dass die Leser/innen ihre Aufmerksamkeit nicht mehr in erster Linie auf den Inhalt der Texte richten können, sondern dass diese ständig auf die sprachliche Form gelenkt wird. NUSSBAUMER stellt Überlegungen aus der Lesepsychologie dar, die besagen, „dass geringste Schwankungen im graphischen Erscheinungsbild zur Folge haben, dass die Rezeption nicht mehr ohne weiteres durchdringt auf die Sprache und ihre Inhalte und stattdessen an der materiellen Erscheinung haften bleibt“ (1991, S. 99). Diese Probleme haben auch Lehrende, die im schulischen Zusammenhang ja häufig die einzigen Leser/innen von Schüler/innentexten sind. Rechtschreib- und Grammatikfehler ziehen Aufmerk-

samkeit von Leser/innen auf sich. Hinzu kommt, dass der Beherrschung von Orthographie und Grammatik in unserer Gesellschaft und damit auch in der Schule nach wie vor ein hoher Stellenwert zugemessen wird. Außerdem scheinen diese Fähigkeiten objektiv beurteilbar zu sein (vgl. NUSSBAUMER 1991, S. 98). Angesichts dieser Überlegungen ist es wenig verwunderlich, dass Rechtschreib- und Grammatikprobleme, die in den Texten von Schülern/innen auftreten, die Textrezeption durch Lehrer/innen stark beeinflussen. Die „mangelhafte“ Oberflächenstruktur kann so möglicherweise den Blick auf einen an sich gelungenen Text verdecken (vgl. DEHN 1994b, S. 48).

Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Grammatische und teilweise auch Rechtschreibschwierigkeiten müssen immer auch im Zusammenhang mit der mündlichen Sprache von Kindern gesehen werden. Manche Probleme fallen beim Sprechen kaum auf und treten erst beim Schreiben, wenn sie „Schwarz auf Weiß“ vorliegen, zutage. In der gesprochenen Sprache sind zum Beispiel unvollständige Sätze und Abbrüche teilweise durchaus normal, in der geschriebenen Sprache gelten sie als Fehler. Abweichungen beim Kasus oder bei bestimmten Zeitformen werden in der gesprochenen Sprache leicht „übersehen“ und sind zudem Bestandteil zahlreicher Dialekte. Auch sie fallen erst beim Schreiben auf. Der Schriftspracherwerb knüpft an die mündliche Sprache der Lernenden an. Gleichzeitig wird diese Sprache durch ihn zum Gegenstand der Betrachtung. Erst auf diese Weise erarbeiten sich Schreiber/innen beispielsweise eine Vorstellung davon, was ein Wort oder ein Satz ist und was man beim Schreiben anders ausdrücken muss als beim Sprechen (vgl. FÜSSENICH 1998, S. 170). Probleme mit Rechtschreibung und Grammatik können nun entweder dadurch zustande kommen, dass schon in der mündlichen Sprache Auffälligkeiten vorhanden sind, die in die Schriftsprache übertragen werden, oder dadurch, dass den Kindern die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form nicht ausreichend gelingt. Gerade in letzterem Fall ist eine enge Verbindung zum Unterricht zu sehen. Schafft dieser es nicht, an den (meta-)sprachlichen Erfahrungen aller

Lernenden anzuknüpfen und allen ausreichende Möglichkeiten zu Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit zu bieten, bleiben einige Kinder zwangsläufig auf der Strecke. Ihnen bleibt nur die anhaltende Orientierung an ihrer mündlichen Sprache, weil ihnen kein anderer Orientierungsrahmen zur Verfügung steht. Sprachliche Aspekte, die in der Schule vermittelt werden, können sie allenfalls bruchstückhaft aufnehmen, weil eine Verknüpfung mit ihrer eigenen Sprache und ihrem lückenhaften Sprachwissen kaum gelingen kann. „Rechtschreib- und Grammatikregeln“ können solche Kinder wohl auswendig lernen, sie können sie aber nicht sinnvoll auf ihr eigenes Schreiben beziehen. Auf diese Weise entstehen Texte, die weitgehend ein Versuch sind, gesprochene Sprache einfach aufzuschreiben. Wenn diese Lernenden versuchen, unterrichtlich vermitteltes Rechtschreib- und Grammatikwissen zum Einsatz zu bringen, geschieht dies meist wahllos, da dieses Wissen nicht an ihren eigenen sprachlichen Voraussetzungen anknüpft und damit keine Verbindung zum sprachlichen Können dieser Kinder hat.

Häufig wird davon ausgegangen, dass mehrsprachige Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, in der Schule keine besonderen Probleme mit der deutschen Sprache haben. Treten dennoch Schwierigkeiten auf, werden sie von Lehrern/innen oft nicht wahrgenommen, da diese auf solche Probleme kaum vorbereitet sind. Dies liegt zum einen an einer mangelnden Ausbildung von Lehrern/innen auf diesem Gebiet. Der Situation mehrsprachig aufwachsender Schüler/innen wird immer noch zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Zum anderen kommen innerhalb einer Klasse oft mehrere Herkunftssprachen bei Kindern vor, so dass es Lehrenden nicht möglich ist, auch nur grundlegende Kenntnisse in allen diesen Sprachen zu haben (vgl. BELKE ³2003, S. 127).

Hinzu kommt, dass die sprachlichen Schwierigkeiten der mehrsprachigen Lernenden häufig verdeckt sind (vgl. KNAPP 2001). In diesem Zusammenhang spielen, so KNAPP, Vermeidungsstrategien von Lernenden eine wichtige Rolle:

Verstärkt wird der Eindruck einer ausreichenden sprachlichen Kompetenz durch Vermeidungsstrategien der Kinder. Solche Strategien sind typisch im Zweit- und Fremdspracherwerb. Lernende, welche die Zweitsprache nicht perfekt beherrschen, vermeiden die

Anwendung nicht sicher beherrschter Wörter und sprachlicher Strukturen. Weitere Bestandteile der Vermeidungsstrategie sind undeutliche Aussprache, schnelles Sprechtempo und das Verschlucken von Endungen. Damit erwecken die Kinder den Eindruck einer geläufigen Sprachbeherrschung, was jedoch nicht der Realität entspricht (ebd. S. 18)

BELKE stellt typische orthographische Probleme von Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache dar, die mit Besonderheiten des deutschen Schriftsystems zusammenhängen. So fällt es mehrsprachigen Kindern oft schwer, kurze von langen Vokalen auditiv zu unterscheiden. Dadurch kann die richtige Schreibung zum Beispiel bei der Konsonantenverdoppelung nur schwer erschlossen werden. Woher sollen Schüler/innen wissen, ob sie <Wal> oder <Wall> schreiben müssen, wenn sie die Vokallänge auditiv nicht erfassen können? Die auditive Wahrnehmung des Phonems /h/ fällt Kindern mit romanischen Herkunftssprachen schwer, während Kinder mit slawischem Sprachhintergrund zu Spirantisierungen neigen würden, [h] also möglicherweise als [x] realisieren. Vor allem bei türkisch sprechenden Kindern können Mehrfachkonsonanzen problematisch sein, da sie im Türkischen nicht auftreten. Diese Kinder neigen manchmal dazu, zwischen den Konsonanten Sprossvokale einzufügen, um sie leichter sprech- und schreibbar zu machen (vgl. BELKE ³2003, S. 127 f).

Untersuchungen mit türkischen Schülern/innen zufolge (vgl. STEINMÜLLER 1987) liegen Fehlerschwerpunkte sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich bei Funktionswörtern (zum Beispiel Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen und Artikeln) und bei Endungen von Wörtern. In Texten seien es oft scheinbar einfache Wörter, zum Beispiel „dem“, „einen“, „einem“ und „den“, die am häufigsten falsch geschrieben würden (vgl. MENZEL 1985, S. 10). Dies hänge mit Problemen bei der Deklination zusammen, die für Lernende einer Zweitsprache typisch seien (KNAPP 2001, S. 19). KNAPP (1998, S. 118) erklärt diese Probleme damit, dass Kinder die Zweitsprache größtenteils in Kommunikationssituationen erwerben würden. Die Konzentration liege dabei auf den sprachlich vermittelten Inhalten. Gerade Funktionswörter und Endungen seien in der Alltagssprache zudem nur schwer wahrnehmbar, da sie hier häufig ausgelassen, assimiliert oder zusammengezogen würden und außerdem beim

Sprechen nicht betont würden. So könne es dazu kommen, dass Kinder diese Wörter nicht in ihrer grammatisch korrekten Form wahrnehmen könnten. Dieses Problem betreffe neben mehrsprachigen auch einsprachig deutsch aufwachsende Schüler/innen, insbesondere dann, wenn sie nur wenig Kontakt mit Schriftsprache hätten. In der mündlichen Sprache würden solche Probleme häufig nicht auffallen, im schriftlichen Bereich dagegen schon. So werde das Erschließen fremder genauso wie das Schreiben verständlicher eigener Texte beeinträchtigt. KNAPP (1997) stellt in seiner Untersuchung zum schriftlichen Erzählen in der Zweitsprache bei mehrsprachigen Kindern häufig eine „wenig ausgebildete Formulierungsfähigkeit“ (ebd. S. 225) fest. Damit werde das Produzieren von Sätzen erschwert. Da häufig zusätzlich Probleme mit dem Wortschatz vorhanden seien, müssten sich diese Kinder „in besonderem Maße anstrengen, um einen Text zu schreiben“ (ebd.). Es gelinge ihnen dadurch häufig nicht, Episoden in eine nachvollziehbare und verständliche Reihenfolge zu bringen und einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen einzelnen Sequenzen im Text herzustellen.

GRIESSHABER (2006) zeigt, dass sich unter den als schwach eingestuftten Schülern/innen in der Untersuchung ein sehr großer Anteil von Kindern befindet, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. In der Untersuchung wird deutlich, dass nicht alle grammatischen Probleme beim Textschreiben bei dieser Gruppe gleichermaßen gehäuft auftreten. Probleme mit dem Kasussystem (untersucht wurde der Dativ) waren GRIESSHABER (2001, S. 160) zufolge unter den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache relativ häufig anzutreffen. Auch GRIESSHABER zieht die mündliche Sprache als Erklärungsansatz heran und geht davon aus, „dass die mündliche face-to-face-Kommunikation auch bei reduzierten oder vom Standpunkt der Hochsprache aus falschen Kasus-Markierungen noch ‚funktioniert‘“ (ebd. S. 165). Im Vergleich dazu würden bei der Verbmorphologie (untersucht wurde die Bildung regelmäßiger und unregelmäßiger Verben) insgesamt wenig Fehler gemacht. Sprecher/innen mit Erstsprache Deutsch würden solche Fehler aber äußerst sensibel wahrnehmen, daher würden sie Lehrenden in den Texten von Schülern/innen besonders auffallen.

Fehlen Satzzeichen, tun sich Leser/innen schwer, Informationen aus einem Text zu entnehmen. Auch die Schreiber/innen selbst haben Schwierigkeiten, wenn sie ihren Text durchlesen wollen, um ihn zu überarbeiten. AFFLERBACH (1997, S. 72) erläutert, dass Schreibanfänger/innen sich zunächst, da ihnen Schreiberfahrungen noch größtenteils fehlen, an der mündlichen Sprache orientieren. Diese braucht keine äußere Strukturierung durch Abschnitte oder Satzzeichen. Aus AFFLERBACHs Untersuchung ergibt sich, dass erst in einem „fortgeschrittenen Stadium schriftlicher Textproduktion“ (ebd.) Satzzeichen als Textstrukturmerkmale eingesetzt werden. Dabei weist AFFLERBACH nach, dass Kinder zum (Vor-)lesen ihrer Texte eine solche Strukturierung zunächst auch gar nicht brauchen. Zweitklässlerinnen konnten ihre Texte nach dem Schreiben flüssig vorlesen, obwohl sie keine Satzzeichen gesetzt hatten. Aus diesem Grund hält AFFLERBACH „eine rhetorisch orientierte Einführung der Zeichen- bzw. Kommasetzung in der Grundschule für unangebracht“ (ebd.). Es ist nun eine Sache, ob Kinder ihre Texte direkt im Anschluss an das Schreiben vorlesen können, es ist eine andere, ob sie es auch noch schaffen, diese längere Zeit nach dem Schreiben mit dem Ziel der Überarbeitung (→ Kap. 2.2.3) zu lesen. Dies wird umso schwieriger, je länger die Texte werden. Dann werden zumindest fehlende Satzschlusszeichen zum Problem.

Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben

FÜSSENICH und LÖFFLER weisen besonders auf Probleme mit dem alphabetischen Schreiben (→ Kap. 3.3) hin: „Nur auf der Basis von sicher beherrschtem alphabetischem Schreiben können Kinder ihre Rechtschreibfähigkeiten weiterentwickeln“ (2008, S. 141). Nicht bei allen Kindern kann allerdings in Klasse drei und vier schon von einer solchen sicheren Beherrschung ausgegangen werden. Problembereiche stellen oft längere, mehrsilbige Wörter, die Reduktion von Mehrfachkonsonanz, die besonders bei Dialektsprechern/innen häufig vorkommende Verwechslung stimmhafter und stimmloser Grapheme sowie Unsicherheiten speziell bei selteneren Graphemen dar (vgl. ebd., S. 144). Häufig werde von Kindern erwartet, dass sie Rechtschreibregeln erwerben, obwohl ihnen das alpha-

betische Schreiben noch große Schwierigkeiten bereite. Dass ein solches Vorgehen wenig Sinn macht, erläutert MANN (⁵2002, S. 19). Das alphabetische Schreiben lasse sich seinerseits wieder in einzelne Teilhandlungen wie deutliches Aussprechen, Identifizieren einzelner Laute, Suchen entsprechender Schriftzeichen und Steuern der Schreibhand aufteilen, die beim Schreiben zu einer „übergeordneten Handlungseinheit“ verschmolzen werden müssten.

Erst wenn das geschehen ist und diese übergeordnete Handlungseinheit so weit automatisiert ist, dass sie mit einer gewissen Leichtigkeit vollzogen wird, wird genug Aufmerksamkeitskapazität frei, um auch übergeordnete Rechtschreibstrategien anzuwenden. Jeder Versuch, den Kindern über Regeln eine bessere Rechtschreibung beizubringen, bevor noch die lautgetreue Schreibung gefestigt ist, ist sinnlos (MANN ⁵2002, S. 19).

Genau dies wird in der Schule aber häufig versucht. Ein Blick in Sprachbücher der Klassen drei und vier zeigt, dass der alphabetischen Strategie hier meist keinerlei Aufmerksamkeit mehr gewidmet wird. Im Unterricht werden stattdessen anhand von Rechtschreibregeln „besondere“ Schreibungen thematisiert. Für diese fehlt Kindern, die beim alphabetischen Schreiben noch unsicher sind, aber die Grundlage. Kann sie nicht gesichert werden, sind lang anhaltende Rechtschreibprobleme vorzuszusehen.

Schwierigkeiten beim Problemlöseverhalten

BÖRNER (1995) hat sich im Rahmen von Fallstudien mit dem Problemlöseverhalten jugendlicher funktionaler Analphabeten/innen befasst. Anhand der Verbalisierungen dieser Jugendlichen zeigt sie Unterschiede im Problemlöseverhalten auf, die auch im Zusammenhang dieser Arbeit interessant sind. In Anlehnung an DEHN, HÜTTIS-GRAF und MAY geht BÖRNER davon aus, dass es für den Lernprozess wesentlich sei, ob Schreiber/innen ihre Schreibungen als ein Problem sehen, mit dem sie sich befassen müssen (ebd. S. 82). Einige der an der Untersuchung beteiligten Jugendlichen zeigten hier ein Vermeidungsverhalten: Sie ließen sich auf Schreibanklässe erst gar nicht ein oder brachen sie ab, um nicht mit schriftsprachlichen Anforderungen konfrontiert zu werden. Andere verdrängten auftretende Schwierigkeiten, nahmen sie einfach nicht wahr und

vermieden so eine Auseinandersetzung damit. Daneben gab es Schreiber/innen, die Probleme zwar wahrnahmen, deren Problemsicht aber so vage war, dass sie keine oder nur sehr diffuse Lösungsstrategien zum Einsatz bringen konnten. Sie sahen zwar, dass da irgendwo ein Problem sein musste, standen ihm aber meist hilflos gegenüber. Einige Schreiber/innen schafften es, auftretende Probleme zu erkennen und schriftsprachliche Zugriffsweisen gezielt darauf anzuwenden. Bei diesen Schreibern/innen wirkten sich Schwierigkeiten, die es zu überwinden galt, also positiv auf den Lernprozess aus. Alle anderen ließen diese Lernchance ungenutzt.

In den Klassen drei und vier, wenn Schüler/innen bereits zwei (oder mehr) mehr oder weniger erfolgreiche Jahre Schreibunterricht hinter sich haben, haben sich bei „schreibschwachen“ Schülern/innen vermutlich bereits ähnliche Strategien herausgebildet. Ein Unterricht, der sich am Leistungsdurchschnitt der Klasse orientiert und die Lernvoraussetzungen von Schülern/innen mit Schreibschwierigkeiten nicht ausreichend berücksichtigt, tut ein übriges dazu, dass diese Kinder Probleme nicht als Lernchancen aufgreifen können (und wollen) und sich damit wichtige Erfahrungsmöglichkeiten beim Schreiben blockieren.

4.4 Diagnostik von Schwierigkeiten beim Schreiben(lernen)

Um Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern beim Schreiben erfassen zu können, ist ein diagnostisches Vorgehen erforderlich, das Bereiche, in denen sich Fähigkeiten zeigen bzw. in denen Probleme auftreten können, gezielt wahrnimmt. Ein solches Verfahren muss Teilprozesse und –kompetenzen des Schreibens und deren Zusammenhänge sowie das Schreibenlernen und –lehren berücksichtigen.

Selektions- und Förderdiagnostik

EBERWEIN und KNAUER (2003, S. 7 ff) betonen, dass sich Diagnostik nicht auf den Einsatz standardisierter Testverfahren beschränke, sondern

dass der tägliche Unterricht immer geprägt sei von diagnostischen Entscheidungen. In diesem Zusammenhang ist zwischen Selektions- und Förderdiagnostik zu unterscheiden. Während bei der Selektionsdiagnostik das Ziel, wie der Name schon sagt, in der Selektion liegt (zum Beispiel Zuweisung auf eine Sonderschule oder Wahl einer weiterführenden Schule), zielt die Förderdiagnostik darauf ab, individuelle Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern sowie deren Lernprozesse zu erfassen und damit eine möglichst optimale Passung zwischen diesen und schulischen Lernangeboten zu schaffen. Die Selektionsdiagnostik setzt in der Regel standardisierte Tests ein, die einen Normvergleich ermöglichen sollen, und sucht von diesen „Momentaufnahmen“ Rückschlüsse auf Eigenschaften der Kinder zu ziehen. Dagegen geht die Förderdiagnostik meist von längerfristigen Beobachtungen von Lehr- und Lernprozessen aus. Der Vergleichsmaßstab kann hier nicht eine abstrakte „Norm“ sein, sondern vielmehr der individuelle Lernfortschritt. Sie erfordert daher kaum standardisierte Testkriterien, sondern einen Blick auf das einzelne Kind in seiner speziellen Lehr-/Lernsituation (vgl. FÜSSENICH 2007). Die Diagnostik im Zusammenhang dieser Arbeit ist dem Bereich der Förderdiagnostik zuzuordnen.

Diagnostik von Schreibkompetenz

In der Diagnostik richtet sich der Blick der aktuellen Forschung ähnlich wie bei der Betrachtung von Schwierigkeiten allgemein vor allem auf den orthographischen Bereich. Hier gibt es zahlreiche Materialien, die helfen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern zu erkennen. (zum Beispiel Lernbeobachtung nach DEHN/HÜTIS-GRAFF (2006), alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008), Hamburger Schreibprobe nach MAY (2001)). Sie alle thematisieren aber isoliert Rechtschreibfähigkeiten. Zum Schreiben von Texten, das die Integration einer Vielzahl weiterer Teilkompetenzen erforderlich macht, liegen keine vergleichbaren Verfahren vor. Dies ist sicherlich auch dadurch bedingt, dass das Schreiben von Texten ein komplexer, vielschichtiger Prozess ist. Gerade im Bereich der förderorientierten Diagnostik von Schreibschwierigkeiten liegt ein großes Forschungsdefizit. Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, die-

ses Defizit teilweise auszufüllen. Texte von Schülern/innen aus der vorliegenden Untersuchung dienen im Rahmen der Arbeit als „diagnostisches Instrument“ und werden im Hinblick auf Fähigkeiten und Probleme in einzelnen Teilbereichen ausgewertet. Die Bereiche Motivation, Textkompetenz und Rechtschreibung/Grammatik geben eine grobe Einteilung der zu untersuchenden Inhalte vor.

Auswertung von Texten

Um anhand von Texten Rückschlüsse über Fähigkeiten und Schwierigkeiten ihrer Verfasser/innen gewinnen zu können, muss das Geschriebene zunächst analysiert und beurteilt werden. Um eine solche Auswertung leisten zu können, ist es notwendig, Kriterien festzulegen, anhand derer Texte ausgewertet werden sollen. So können einzelne Teilkompetenzen erfasst und Stärken und Schwächen in spezifischen Bereichen aufgedeckt werden. Nun liegt, wie bereits erwähnt, kein diagnostisches Verfahren vor, das die Möglichkeit zu einer solchen Auswertung bietet. Was es hingegen gibt, sind Auswertungsverfahren für Texte, die der Notenfindung dienen oder den Schreibern/innen Rückmeldung für mögliche Überarbeitungen bieten sollen. Die Möglichkeit des Einsatzes von Kriterienkatalogen findet sich bei BAURMANN (²2006, S. 130 ff). Er wirft dabei zunächst die Frage auf, ob es überhaupt möglich sei, einen für alle Schreibaufgaben anwendbaren Kriterienkatalog zu entwickeln, oder ob Kriterien für jeden Schreib Anlass individuell zusammengestellt werden müssen. Nach BAURMANN weisen Texte immer sowohl „allgemeine Züge schriftsprachlichen Handelns“ als auch „sich aus der konkreten Schreibaufgabe ergebende Merkmale“ auf. Deshalb liegt es für ihn nahe, „von umfassenden Kriterienkomplexen auszugehen, die dann für jede Schreibaufgabe konkret gefüllt werden“ (ebd.). BAURMANN sieht allerdings auch das Problem zu umfangreicher Kriterienkataloge, durch die die Beurteilung von Schülertexten zu zeitaufwändig und damit für Lehrkräfte kaum mehr leistbar würde. Bei zu wenigen Kriterien bestehe allerdings die Gefahr, dass „Kriterienkomplexe nicht hinreichend aufgeschlossen“ werden und dass einzelne Kriterien bei der Bewertung übermäßig stark ins Gewicht fallen (²2006, S. 133). Dieses Problem sehen auch BÖTTCHER und BECKER-MROTZEK (2003,

S. 53). Im Hinblick auf eine Förderung der Textkompetenz von Kindern sind zu wenige Kriterien in jedem Fall problematisch, da sie nicht genügend Aufschluss über Fähigkeiten und Schwierigkeiten in einzelnen Teilbereichen des Schreibens geben und sich deshalb daraus keine gezielten Fördermaßnahmen ableiten lassen. Das Problem der Leistbarkeit für die Lehrenden muss aber mit bedacht werden. Ein Kriterienkatalog, der es Lehrenden zwar ermöglicht, alle erdenklichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten ihrer Schüler/innen bis ins kleinste Detail wahrzunehmen, dessen Einsatz aber Stunden in Anspruch nimmt, wird in der Schule kaum Verwendung finden. Deshalb soll der im Rahmen dieser Arbeit entstehende Kriterienkatalog gezielt die Aspekte des Schreibens beleuchten, bei denen sich in den durchgeführten Untersuchungen besonders häufig oder besonders prägnante Schwierigkeiten gezeigt haben. Der Entwicklung dieses Katalogs gehen genaue Untersuchungen einzelner Fähigkeiten und Schwierigkeiten voraus, die sich in Schülertexten gezeigt haben.

Wie nun können Kriterien für die Beurteilung von Texten gewonnen werden? Eine Möglichkeit findet sich im *Züricher Textanalyseraster* von NUSSBAUMER (vgl. 1993, S. 78 f). Es wurde im Rahmen einer Studie über die „Sprachfähigkeiten von Maturanden (Abiturienten) und Studienanfängern in der Deutschschweiz“ erstellt und sollte dazu dienen, schriftliche Texte von Schülern/innen sowie Studienanfängern/innen differenziert einzuschätzen. Dem Raster liegen neben der Untersuchung von Texten texttheoretische Überlegungen zugrunde (vgl. BAURMANN ²2006, S. 131). NUSSBAUMER geht von einem kognitiven und pragmatischen Textbegriff aus. Eine seiner Hauptthesen besagt, dass Textualität durch Kohärenz, also durch das „Zusammenstimmen von Teilen zu einem integralen Ganzen“ entstehen kann. „Textteile als Handlungsschritte oder Teilhandlungen“ müssen dabei zu einer „komplexen sprachlichen Handlung“, dem Text, zusammengefügt werden.“ Dabei können die Teilhandlungen hierarchisch übereinander oder nicht-hierarchisch nebeneinander angeordnet sein. Texten auf dem Papier könne diese Eigenschaft der Kohärenz nicht zugeschrieben werden, sie entstehe erst in den Köpfen von Sprachbenutzern/innen (ebd., S. 64). NUSSBAUMER unterscheidet daher zwischen einem Text im Kopf des/der Produzenten/in (des/der Schrei-

bers/in), einem Text auf dem Papier und einem Text im Kopf des/der Rezipienten/in (des/der Lesers/in).

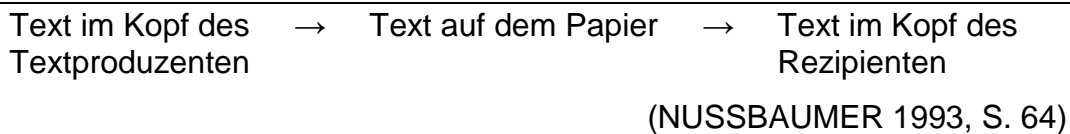


Abbildung 5: Kohärenzmodell nach NUSSBAUMER (1993)

Textverständnis bedeute demzufolge, dass der/die Schreiber/in durch den Text auf dem Papier mit dem/der Leser/in sprachlich handle und so mit ihm/ihr in sozialen Kontakt trete und kooperiere. Nicht-Kohärenz könne nicht an einem Text auf dem Papier gezeigt werden. Gezeigt werden könne nur, „daß und warum ich [als Leser/in, C.H.] nicht in der Lage bin, einen bestimmten Text 1 [auf dem Papier, C.H.] auf einen kohärenten Text 2 [in meinem Kopf, C.H.] hin zu verstehen“ (ebd., S. 73). Die Tendenz, bei der Beurteilung von Texten das, was Leser/innen verstehend im Kopf rekonstruieren, dem Text auf dem Papier zuzuschreiben, bezeichnet NUSSBAUMER in Anlehnung an BURKHARDT als „ontologische Fehlschlüsse“. Es sei zudem nicht legitim, von einem gescheiterten Textverstehen durch den/die Leser/in auf einen mangelhaften Text im Kopf des/der Schreibers/in zu schließen. NUSSBAUMER verweist hier auf eine Frage KELLERS: „Ist die unklare Formulierung eines Gedankens immer die Formulierung eines unklaren Gedankens?“ (zitiert nach NUSSBAUMER 1993, S. 73).

Das Züricher Textanalyseraster geht dementsprechend von einer reinen Rezipientenperspektive auf Texte aus. Der Text auf dem Papier wird als Anleitung zum Aufbau eines kohärenten mentalen Textmodells beim/bei der Leser/in gesehen. Der Text im Kopf des/der Schreibers/in bleibt unberücksichtigt. Weil bei der dem Textanalyseraster zugrunde liegenden Untersuchung ausschließlich von fertigen Schreibprodukten ausgegangen wird, hält NUSSBAUMER solche Rückschlüsse für unberechtigt.

Da das Züricher Textanalyseraster für die Beurteilung von Texten älterer Schüler/innen bzw. von Studienanfängern/innen konzipiert wurde, lässt es sich nicht ohne weiteres auf die Primarstufe übertragen. Für die Grund-

schule existieren abgewandelte Versionen, wie zum Beispiel das „Linguoskop Schreiben“ von BÜCHEL/ISLER (⁴2006). Auch dieses basiert allerdings auf einem rein am/an der Rezipienten/in orientierten, anhand von Texten von Abiturienten/innen oder Studierenden gewonnenen Raster. Die Schreibanlässe zu den Texten, die diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen verfasst haben, legen außerdem ein stark an im Unterricht vorgegebenen Textnormen (Erörterung) orientiertes Vorgehen nahe. Ich halte das Züricher Textanalyseraster als Grundlage für Auswertungskriterien im Zusammenhang dieser Arbeit daher aus folgenden Gründen nicht für geeignet: Bei der Entwicklung von Textkriterien muss neben Teilprozessen und -bereichen des Schreibens auch die Schreibentwicklung beachtet werden. Ein Kriterienraster, das anhand von Texten junger Erwachsener entwickelt wurde, ist daher als Grundlage für Kriterien zur Analyse von Texten von Kindern in der Primarstufe problematisch. Der Fokus in dieser Arbeit liegt auf Kindern, die Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Textkompetenz haben. Abiturienten/innen und Studienanfänger/innen gehören aller Wahrscheinlichkeit nach nicht zu diesem Personenkreis. Mögliche Schwierigkeiten sind daher nicht ausreichend berücksichtigt. Es geht in dieser Arbeit weder darum, ein möglichst gerechtes System zur Benotung von Texten zu finden, noch – zumindest nicht in erster Linie - darum, einem Kind Überarbeitungsmöglichkeiten für einen konkreten Text aufzuzeigen. Wesentliche Ziele in dieser Arbeit sind es, Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern beim Schreiben aufzudecken und Möglichkeiten der Förderung für diese Kinder zu finden. Dafür reicht beim Blick auf deren Texte eine rein am/an der Rezipienten/in orientierte Perspektive nicht aus. Förderung kann weder auf den Text auf dem Papier noch auf Rezipienten/innen zielen, sie muss am Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten ansetzen.

FIX (²2008) erstellt ein universell einsetzbares Kriterienraster, das für alle Textarten einsetzbar sein soll. Auch er geht dabei von den Möglichkeiten einer bewertend-prüfenden im Gegensatz zu einer fördernden Beurteilung aus, wobei mit „fördernder“ Beurteilung wieder die Rückmeldung an die Schüler/innen mit dem Ziel der Überarbeitung ihrer Texte gemeint ist (vgl. ebd., S. 194). In beiden Fällen müssen nach FIX (ebd.) Kompetenzen und

Defizite der Schreiber/innen erfasst werden. In Anlehnung an GRZESIK und FISCHER (1985) spricht sich FIX für eine Verbindung von holistischem und kriterienbezogenem Bewerten aus. Dabei sollen „Entstehungsbedingungen und Schreibabsichten“ berücksichtigt werden. Die Kriterien können dann als Stichpunkte für die „fördernde Beurteilung“ herangezogen werden (ebd., S. 201). Vor Beginn der Beurteilung sollen Schreibziel, gedachte Adressaten, Textsorte und stilistischer Modus ermittelt und auf diese Weise die Angemessenheit des Textes festgestellt werden. Es schließt sich eine Bewertung nach Kriterien zu den Bereichen Inhalt und Aufbau, Formulierungen und Stil sowie sprachliche Richtigkeit und Darstellung an. Diese Form der Textbewertung geht nicht explizit auf den Schreibprozess, die Schreibentwicklung sowie mögliche Schwierigkeiten beim Schreiben ein. FIX (ebd., S.203) hält die Bewertung einzelner Prozesskomponenten beim Schreiben sogar für problematisch, da Schreiber/innen auf unterschiedlichen Wegen zum Text gelangen können. Die Kriterien eignen sich daher nur sehr eingeschränkt, um Fähigkeiten und Probleme von Kindern beim Schreiben zu erfassen und daraus Fördermaßnahmen für diese Kinder abzuleiten.

BÖTTCHER und BECKER-MROTZEK (2003) sehen Kriterienkataloge hauptsächlich im Zusammenhang des „fördernden Beurteilens“ (vgl. BAURMANN ²2006). Schüler/innen sollen Rückmeldung erhalten und zu Überarbeitungsprozessen angeregt werden (BÖTTCHER/BECKER-MROTZEK 2003, S. 87). Sie entwickeln ihre Kriteriensammlungen für unterschiedliche Textarten ebenfalls auf der Basis des Züricher Textanalyse-rasters (vgl. NUSSBAUMER 1996). Allerdings beziehen sie neben text-spezifischen Merkmalen auch die Schreibentwicklung mit ein (2003, S. 53). So entwickeln sie einen Basiskatalog, der durch Raster zu unterschiedlichen Textarten ergänzt wird. Der Basiskatalog enthält die Kategorien Sprache, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess, denen jeweils einzelne Unterkategorien zugeordnet werden. Dabei werden teilweise (zum Beispiel bei der Rechtschreibung) im Unterricht vermittelte Inhalte berücksichtigt. BÖTTCHER und BECKER-MROTZEK (2003) betonen, dass der Basiskatalog, um in schulischen Zusammenhängen anwendbar zu sein, zweifach konkretisiert werden muss: „Zum einen müssen die spezifischen Merk-

male der konkreten Textart eingearbeitet werden [...]. Und zum anderen müssen die didaktischen Ziele der jeweiligen Unterrichtseinheit berücksichtigt werden“ (ebd., S. 55). So findet bei BÖTTCHER und BECKER-MROTZEK auch die Seite des Lehrens - zumindest im Hinblick auf Unterrichtsziele hin – Berücksichtigung. Speziell für das „kreative Schreiben“ entwickeln sie in Anlehnung an FAHNENSTICH (1999) einen Kriterienkatalog, bei dem der Schreibprozess im Mittelpunkt steht, und der sich daher speziell an den Teilprozessen des Schreibens orientiert. So soll ein „Beobachtungs- und Bewertungsinstrumentarium“ (ebd., S. 83) erstellt werden, das motivationale Aspekte, Ideenfindung, Bilden einer Zielvorstellung, Formulieren und Überarbeiten im Blick hat. Nicht nur der Text als Endprodukt, sondern der gesamte Schreibprozess soll hier betrachtet und bewertet werden. Es geht in erster Linie darum, Schüler/innen auf dem Weg zum Text zu begleiten – beispielsweise im Rahmen einer Portfolio-Arbeit (vgl. BRÄUER 2000) - und ihnen Möglichkeiten zur Weiterarbeit aufzuzeigen (vgl. BÖTTCHER/BECKER-MROTZEK 2003, S. 79). Nicht berücksichtigt wird die Problematik des Zusammenspiels verschiedener Teilprozesse beim Schreiben. Auch mögliche von der „normalen“ Schreibentwicklung abweichende Schwierigkeiten, die beim Schreiben(lernen) auftreten können, bleiben außen vor. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Beurteilung von Texten bei BÖTTCHER und BECKER-MROTZEK in erster Linie einer Rückmeldung an die betreffenden Schüler/innen mit dem Ziel einer Textüberarbeitung, in Ausnahmefällen auch einer Leistungsbewertung und Benotung dienen soll. Eine Textauswertung, mit der eine individuelle Förderung der einzelnen Kinder anvisiert wird, muss aber mögliche Schwierigkeiten und Zusammenhänge zwischen Teilprozessen mit berücksichtigen.

BÖTTCHER und BECKER-MROTZEK meinen: „Insbesondere das Überarbeiten [von Texten, C.H.] ist in einer sinnvollen Weise... nur möglich, wenn man eine Vorstellung davon hat, wie der angestrebte Text aussehen soll (2003, S.50).“ Dem ist voll zuzustimmen, jedoch hat die Arbeit mit Kindern, die umfangreichere Probleme beim Textschreiben haben, gezeigt, dass dies allein oft nicht ausreicht. Neben der Vermittlung einer Vorstellung eines guten Textes muss diesen Kindern gezeigt werden, wie sie ei-

nen solchen Text schreiben können. Dazu gehört auch die Überlegung auf Seiten der Lehrenden, wie diese Kinder beim Schreiben dieses vorhandenen Textes vorgegangen sein könnten, denn an dieses Vorgehen muss eine Förderung anknüpfen, damit eine Passung zwischen den Voraussetzungen, die ein Kind beim Textschreiben mitbringt, und den unterrichtlichen Angeboten an dieses Kind erzielt werden kann. Natürlich ist es nicht möglich, in die Köpfe der Kinder hineinzusehen, und selbstverständlich ist der Text auf dem Papier nicht identisch mit dem im Kopf des/der Schreibers/in, aber er gibt Lehrenden die Möglichkeit, begründete Hypothesen über diesen Text im Kopf anzustellen. Dieses Vorgehen ist mit Sicherheit nicht unproblematisch, da Hypothesen immer auch falsch sein können. Noch erheblich problematischer wäre es allerdings, sie deshalb zu unterlassen.

Eine solche Diagnostik ist unabdingbar, um Schülertexte so auswerten zu können, dass auf dieser Grundlage Kinder mit Schwierigkeiten angemessen in ihrer Schreibentwicklung unterstützt werden können. Rein rezipientenorientierte Kriterienraster brauchen also, um gezielte Fördermaßnahmen ableiten zu können, eine Erweiterung auf die Perspektive der Schreiber/innen hin.

Es zeigt sich, dass die Bewertung von Texten sich je nach Ziel und Zweck unterscheidet. Demzufolge müssen auch Kriterien, die dazu herangezogen werden, im Hinblick auf diese Ziele entwickelt werden. Die bisher dargestellten Kriterienkataloge zielten entweder auf eine direkte Rückmeldung an Schüler/innen, die diesen Möglichkeiten zur Überarbeitung und Optimierung ihrer Texte ermöglichen soll, oder darauf, ein möglichst objektives, transparentes System zur Bewertung und Benotung von Texten zu finden. Beides ist nicht Ziel in dieser Arbeit, in der besonders Kinder mit Schwierigkeiten beim Schreibenlernen im Mittelpunkt stehen. Hier stehen als Ziel der Auswertung von Texten die Diagnose individueller Fähigkeiten und Schwierigkeiten sowie die darauf abgestimmte Förderung dieser Kinder im Vordergrund. Die Aspekte der Auslese und der Leistungsrückmeldung werden bewusst ausgeklammert. Die genannten Kriterienraster kön-

nen nicht eingesetzt werden, da Kriterien zu diesem Zweck erst erarbeitet werden müssen.

Die zentrale Frage im Bereich der Textauswertung lautet daher:

Welche Kriterien zur Textauswertung helfen Lehrenden, Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern beim Schreiben von Texten differenziert wahrzunehmen und daraus gezielte Fördermaßnahmen für diese Kinder abzuleiten?

Um diese Frage beantworten zu können, orientiere ich mich, wie eingangs erwähnt, am „Drei-Säulen-Modell“ der Textkompetenz (vgl. FÜSSENICH²2006). Bei der Erarbeitung der Kriterien werden neben einzelnen Teilprozessen des Schreibens und deren Zusammenhängen auch die Schreibentwicklung sowie mögliche Schreibschwierigkeiten berücksichtigt. In Kapitel 5.2 werden diese Kriterien anhand von Beispieltexten aus der vorliegenden Untersuchung ausführlich dargestellt.

Der Blick auf das einzelne Kind

Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern nicht nur im schriftsprachlichen Bereich lassen sich unter einem Blickwinkel, der individuell auf das einzelne Kind und seine Zugriffsweisen und Lernwege gerichtet ist, sinnvoll unter folgenden diagnostischen Leitfragen zusammenfassen (vgl. DEHN 1994, 2007):

- Was kann das Kind?
- Was muss es noch lernen?
- Was kann das Kind als Nächstes lernen?

Durch die erste Frage wird die Aufmerksamkeit auf die Fähigkeiten von Kindern gelenkt. Oft fallen gerade bei Kindern mit Schwierigkeiten die Defizite besonders auf. Häufig wird übersehen, dass Kinder in ihren Texten auch Kompetenzen zeigen. Gerade von diesen sollte eine sinnvolle Förderung aber ausgehen. Das Können der Kinder bietet Anknüpfungspunkte für Dinge, die neu gelernt werden sollen. Daneben schafft es eine motivationale Basis und kann so bei Kindern die Bereitschaft wecken, Schwierigkeiten anzugehen und zu überwinden.

Mit der zweiten Frage wird zum einen festgestellt, was Kinder in ihrer Schreibentwicklung noch erwerben müssen. Zum anderen wird hier auch

nach Schwierigkeiten gesucht, die in der normalen Entwicklung nicht auftreten. So können sowohl entwicklungsbedingte als auch „besondere“ Probleme eines Kindes umfassend erkannt werden.

Mit der letzten Frage wird bereits auf eine mögliche Förderung des Kindes verwiesen. Hier muss an die beiden vorherigen Fragen angeknüpft werden: Ausgehend vom Können eines Kindes wird überlegt, welche Aufgaben und Anregungen für das Kind jetzt sinnvoll sind, um es in seiner Lernentwicklung voran zu bringen. Es ist hier wichtig, nicht alle Schwierigkeiten gleichzeitig anzugehen, sondern gezielt den für ein Kind jetzt sinnvollen Lernschritt auszuwählen. Dabei muss zum einen überlegt werden, welche Fähigkeiten in der „normalen“ Schreibentwicklung als nächstes erworben werden, zum anderen ist zu berücksichtigen, welche Schwierigkeiten Kindern beim Schreiben besondere Probleme bereiten. Beide Perspektiven können sinnvolle nächste Lernschritte aufzeigen, die im Rahmen der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 2002) liegen. DEHN (2007, S. 111) betont, dass es nicht möglich sei, Kindern vorzuschreiben, was sie lernen sollen, sondern dass lediglich Anregungen zum Lernen gegeben werden könnten. Es müsse beobachtet werden, was ein Kind davon annehme, dann könne man mit weiteren Aufgaben darauf eingehen. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Frage bedeutsam (vgl. DEHN ebd.):

- Was will das Kind lernen?

Mit dieser Frage wird der wichtige Aspekt der Motivation mit einbezogen, ohne die Lernprozesse nicht ablaufen können. Kinder mit Schreibschwierigkeiten in den Klassen drei und vier haben bereits zwei oder mehr Schuljahre hinter sich, die von Misserfolgen geprägt sind. Sie haben die Erfahrung gemacht, mit ihrem Können hinter dem der Mitschüler/innen zurückzubleiben. Viele versuchen deshalb, der Auseinandersetzung mit Schrift auszuweichen (→ Kap. 4.1). Es ist deshalb wichtig zu ermitteln, mit welchen Schwierigkeiten Kinder bereit sind, sich auseinanderzusetzen. Diese Bereitschaft kann dadurch gefördert werden, dass Kompetenzen der Kinder aufgegriffen werden und dass inhaltlich an Bereiche angeknüpft wird, die die Kinder auch außerhalb der Schule interessieren.

Die diagnostischen Leitfragen nach DEHN (1994, 2007) werden in Kapitel 6 eingesetzt, um Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in der Lernent-

wicklung von Kindern über mehrere Schuljahre hinweg zusammenzufassen und um geeignete Ansätze für eine Förderung dieser Kinder zu finden.

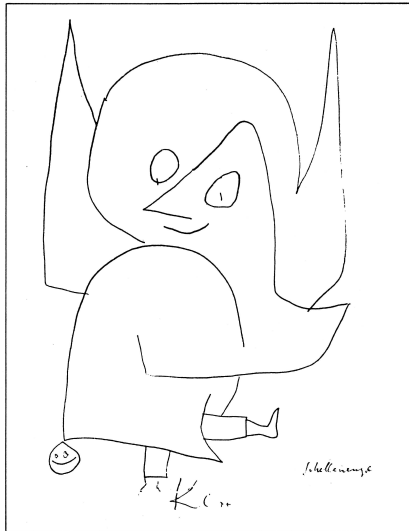
5 Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten von Schülern/innen

5.1 Auswahl der Texte

Der vorliegenden Untersuchung liegen Texte von Schülern/innen aus dritten und vierten Grund- und Sonderschulklassen zugrunde. Diese Texte wurden größtenteils im Rahmen des FuN-Kollegs "Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe" erhoben (→ Einleitung). Von den meisten der beteiligten Kinder liegen außerdem Schreibproben aus den Klassen eins und zwei vor, so dass hier ein Überblick über die Entwicklung der Schreibfähigkeit über die gesamte Primarstufe hinweg möglich wird. Bei Bedarf können außerdem Daten aus weiteren Untersuchungsbereichen (Rechtschreibung, Lesekompetenz, metasprachliche Fähigkeiten) des FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ herangezogen werden.

In den Klassen drei und vier gibt es jeweils zwei Erhebungszeitpunkte, an denen den Kindern Aufgaben zum Schreiben von Texten gestellt wurden. Dabei bearbeiten die Kinder verschiedene Schreibansätze, die hier kurz vorgestellt werden sollen:

In einer ersten Erhebung, gleich zu Beginn des dritten Schuljahres, schreiben die Kinder zu einem Bildimpuls, der zwar zum Entwickeln von Schreibideen anregt, aber keine Handlungsvorgabe enthält, und so den Kindern größtmöglichen Freiraum beim Schreiben einräumt. Den Kindern wird hier das Bild „Schellenengel“ von Paul Klee bzw. „Ziege“ von Pablo Picasso als Kopie vorgelegt (vgl. RABKIN 1995).



Paul Klee, „Schellen-Engel“, 1939

Abbildung 6: Schreibanlass "Schellenengel" von Paul Klee (RABKIN)

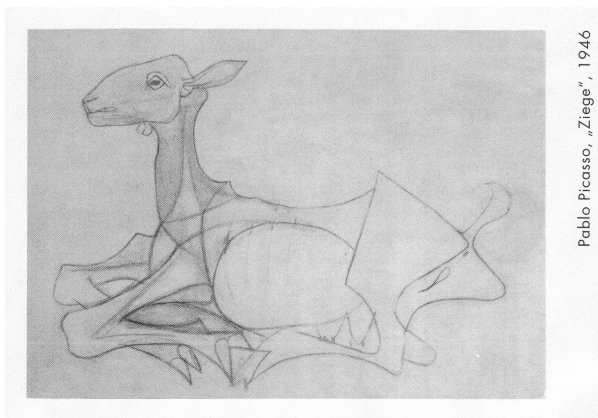


Abbildung 7: Schreibanlass "Ziege" von Pablo Picasso (RABKIN)

Bei der Bearbeitung der Aufgabe malen die Kinder das Bild an und ergänzen es teilweise. Das Malen bietet ihnen Gelegenheit, Ideen für das Schreiben zu entwickeln, deren schriftliche Ausarbeitung später durch das Bild gestützt wird. Beim Schreiben ist sowohl eine reine Beschreibung des Bildinhaltes als auch eine fiktive Erzählung möglich. Vorgaben erhalten die Kinder dabei nicht.

Auch bei der zweiten Erhebung im dritten Schuljahr, die etwa zum Halbjahr erfolgt, erhalten die Kinder ein Bild als Schreibanlass. Hier wird den Kindern der „Sprung“ (vgl. PORTMANN 1994) bzw. der „Fund“ (vgl. WOLF 1990) vorgelegt. Diese Bilder räumen den Kindern weniger Freiheiten

beim Schreiben ein. Eine reine Bildbeschreibung wäre prinzipiell möglich, die Bilder geben aber eine Situation vor, die in einen Handlungszusammenhang eingebettet ist. Diese kann von den Kindern wiedergegeben werden und regt an, sie zu einer Gesamthandlung auszuarbeiten. Das Malen am Beginn fällt hier weg und die Kinder setzen sich direkt mit der Textproduktion auseinander.

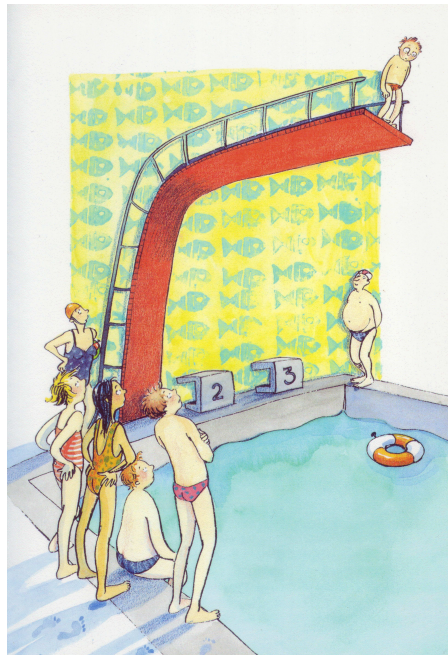


Abbildung 8: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN)

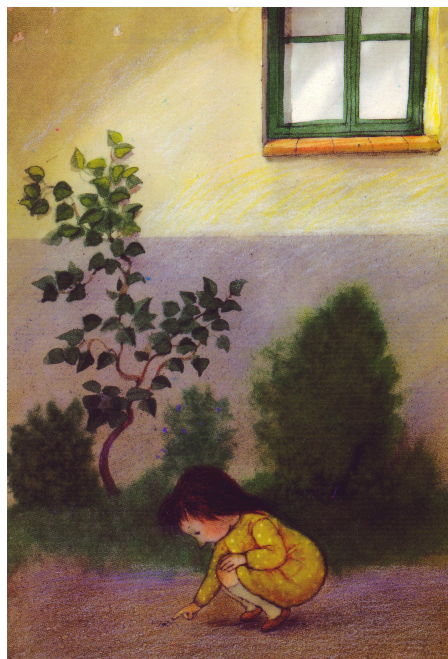


Abbildung 9: Schreibanlass "Fund" (WOLF)

Am Anfang der vierten Klasse steht ein Schreibanlass mit größtmöglicher Freiheit bei der Bearbeitung. Den Kindern wird das „Leere Blatt“ nach BRÜGELMANN (⁶1996) und DEHN (2006) bzw. DEHN/HÜTTIS-GRAFF (2006) vorgelegt, auf das sie schreiben und malen können, was sie wollen. Einem Großteil der Kinder ist diese Aufgabe noch aus der ersten Klasse bekannt. Auch kurz nach der Einschulung erhielten die Kinder ein „Leeres Blatt“ mit der Aufforderung zu malen bzw. zu schreiben, was sie schon können. Hier wurde das „Leere Blatt“ im Rahmen der förderdiagnostischen Beobachtungsaufgaben zur Einschulung eingesetzt, um unterschiedliche Zugriffsweisen der Kinder zu erfassen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008). In Klasse vier, gegen Ende der Primarstufe, wird darauf bewusst Bezug genommen, um den Kindern ihren eigenen Lernzuwachs vor Augen zu führen.

Im zweiten Halbjahr der vierten Klasse erhalten die Kinder noch einmal eine Bildvorlage mit Situationsvorgabe, den „Vogelflug“ (vgl. WALTHER ²1990). Vorgegeben ist eine Situation, die die Phantasie der Kinder anspricht und die sehr stark zum Entwickeln einer fiktiven Gesamthandlung anregt. Auf Wunsch der beteiligten Lehrerinnen wurde der Schreibanlass „Vogelflug“ teilweise auch schon in Klasse drei anstelle des „Sprungs“ eingesetzt.

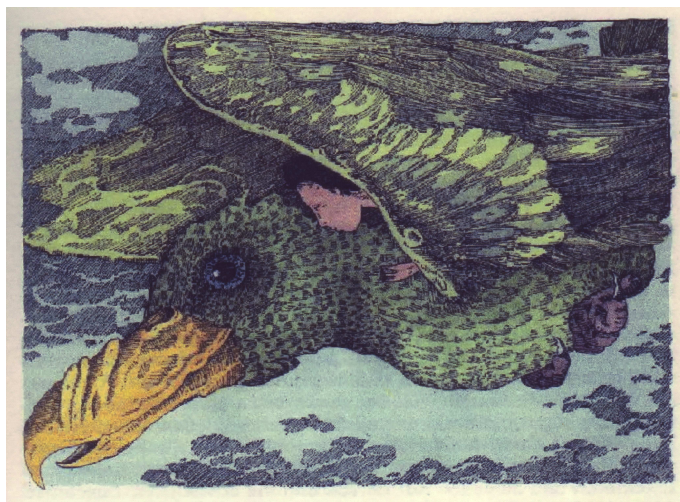


Abbildung 10: Schreibanlass "Vogelflug" (WALTHER)

Alternativ wird den betreuenden Lehrerinnen in Klasse vier die Möglichkeit eingeräumt, selbst einen Schreibanlass auszuwählen. So kann das

Schreiben optimal an den Unterricht angeknüpft und damit den Schülern/innen die Anknüpfung an die eigene Wissensbasis erleichtert werden. Zusätzlich zu den im FuN-Teilkolleg "Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4" erhobenen Texten gibt es aus einzelnen Klassen Texte, die im Unterricht entstanden sind. Teilweise handelt es sich dabei um klassische „Schulaufsätze“, die auch zur Benotung herangezogen wurden, teilweise um freiere Schreibanlässe. Die Texte, die der Untersuchung zugrunde liegen, entstanden größtenteils in Einzelarbeit der Kinder, ohne Unterstützung durch Lehrerinnen oder Mitschüler/innen. Eine Ausnahme bilden die Texte, die von einzelnen Kindern nach Absprache mit den beteiligten Lehrerinnen in Fördersituationen geschrieben wurden. Hier stand ich den Kindern beim Schreiben als Ansprechpartnerin jederzeit zur Verfügung und regte durch Nachfragen oder gezielte Vorschläge zum Weiterschreiben bzw. zu Überarbeitungen an. In der Förderung schrieben die Kinder Texte zu selbst gewählten Themen. Vor dem Schreiben fand ein Gespräch über die Interessen der jeweiligen Kinder statt, das sie bei der Themenfindung unterstützte.

Die angegebenen Texte sollen im Folgenden dazu herangezogen werden, Kriterien zur Feststellung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben(lernen) zu erarbeiten und aufzuzeigen.

5.2 Kriterien für die förderorientierte Auswertung von Texten Lernender

Um Kriterien für die förderorientierte Auswertung von Schülertexten zu gewinnen, orientiere ich mich am „normalen“ Schreibprozess und der „normalen“ Schreibentwicklung, wie in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt. Daneben spielen texttheoretische Aspekte eine Rolle (→ Kap. 1.2). So bietet sich eine Möglichkeit, um Schwierigkeiten, die als „lernspezifische Notwendigkeiten“ (vgl. DEHN 2006, S.15) auftreten, von solchen abzugrenzen, die auf Schwierigkeiten im Lernprozess beim Schreiben schließen lassen. Dazu benötigte theoretische Grundlagen finden sich in Kapitel 4. Die anhand der theoretischen Vorüberlegungen in den ersten vier Kapi-

teln gewonnenen Kriterien ordne ich einzelnen „Säulen“ des Schreibens (Motivation, Verfassen von Texten, Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit) zu. Hierbei müssen auch Zusammenhänge zwischen einzelnen Kriterienkomplexen berücksichtigt werden. Die Kriterien dienen als Untersuchungsgrundlage für im FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ erhobene oder gesammelte Schreibproben. Ich verdeutliche anhand ausgewählter Beispiele aus der vorliegenden Untersuchung, wie sich Fähigkeiten und Schwierigkeiten in einzelnen Teilbereichen zeigen können. Aus diesen wird im Folgekapitel ein – wiederum an den drei „Säulen“ des Schreibens (vgl. FÜSSENICH 2006, S.263) – orientiertes Kriterienraster erstellt, das den Blick von Lehrenden beim Umgang mit Texten Lernender gezielt auf diese Bereiche lenkt. Dabei werden Fähigkeiten und Schwierigkeiten sowohl der Schüler/innen als auch der Lehrenden mit berücksichtigt.

5.2.1 Motivation

Zentral für den Bereich Motivation sind Erfahrungen von Kindern mit Schrift. Diese lassen sich anhand von Texten nur andeutungsweise erfassen. Da die Motivation beim Schreiben eine zentrale Rolle spielt, sollen dennoch Überlegungen angestellt werden, wie Lehrende einen Einblick in die „motivationalen Vorgänge“ (BAURMANN/LUDWIG 1986, S.18) bei Kindern erhalten können.

Um motivationale Probleme (→ Kap. 4.1) auf Seiten der Lernenden diagnostisch erfassen zu können, reicht der Blick auf den Text allein nicht aus. Hier muss beobachtet werden, wie Kinder an Schreibansätze herangehen: Versuchen sie, dem Schreiben auszuweichen? Wählen sie, wenn mehrere Aufgaben zur Auswahl stehen, stets diejenige, bei der sie wenig oder gar nicht schreiben müssen? Zeigen sie auffälliges (aggressives, störendes, resigniertes, ängstliches) Verhalten, wenn Schreibaufgaben anstehen? Schreiben sie nur, wenn die Lehrkraft ihnen hilft? Treten häufig „Krankheitsanzeichen“ (zum Beispiel Kopf- oder Bauchschmerzen, Übel-

keit) gerade dann auf, wenn die Kinder schreiben sollen? Müssen sie gerade dann zur Toilette?

Auf Seiten der Lehrenden ist ein Blick auf die eigene Bewertungs- und Benotungspraxis im Bereich Schreiben angezeigt. Welche Rückmeldungen erhalten Schüler/innen für ihre Schreibprodukte? Wird dabei der Schwerpunkt auf Defizite der Kinder gelegt, oder darauf, was sie schon können? Erhalten sie Rückmeldungen nur für den fertigen Text oder auch für einzelne Arbeitsschritte auf dem Weg dorthin? Kommen Rückmeldungen im Unterricht immer nur von der Lehrkraft oder auch von anderen Lernenden? Wie wird im Unterricht mit Fehlern und Problemen umgegangen (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 265)? Werden positive Entwicklungen hervorgehoben? Wirken sich diese auch auf die Benotung aus? Wie reagieren die Eltern der Kinder vermutlich auf diese Rückmeldungen? Welches Selbstkonzept bezüglich ihrer Schreibfähigkeiten können Lernende auf dieser Grundlage entwickeln (vgl. VON WEDEL-WOLFF 2003, S.20ff)?

Welchen Sinn Schreiben allgemein für Schüler/innen hat, lässt sich an Texten, besonders an solchen aus schulischen Zusammenhängen, ebenfalls kaum ablesen. Hier könnte ein Gespräch mit einzelnen Kindern Aufschluss geben. Während Kinder Fragen wie „Schreibst du gern?“ leicht in der „sozial erwünschten“ Form positiv beantworten können, sind Antworten auf Fragen wie „Was nützt es dir, wenn du gut schreiben kannst?“ meist aussagekräftiger. Wird nur die gute Note und der schulische Erfolg genannt, liegt es nahe, dass der Sinn, den Schreiben im Alltag hat, zumindest nicht im Vordergrund steht (vgl. FuN-Teilkolleg 3).

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kinder nicht systematisch zum Schreiben und ihrer Motivation befragt. In Fördersituationen wurde mit einzelnen Kindern allerdings schon über das Schreiben gesprochen. Alle hier beteiligten Kinder hatten Schreibschwierigkeiten gezeigt. Beispielshaft seien hier Auszüge aus Gesprächen mit Norbert und Emil (Schule für Sprachbehinderte, Klasse 3) angeführt:

Norbert kann genauere Angaben zu seinen Schreibvorlieben machen. Für ihn spielt Schreiben auch in seiner Freizeit eine Rolle, wenn er Geschichten aus Videos aufschreibt. Dabei übernimmt er die Geschichten nicht ein-

fach, sondern verändert sie. Norbert hat die Erfahrung gemacht, dass er durch Schrift persönlich Bedeutsames zum Ausdruck bringen kann, und er nutzt diese Möglichkeit für sich.

<u>Norbert</u>	<u>C.H.</u>
1	Schreibst du gerne?
2 Jo.	
3	Und was schreibst du gerne?
4 Mhh- Geschichten.	
5	Zum Beispiel?
6 Ich mag ähm nämlich ähm	
7 Urmelgschichten schreiben.	
8	Eigene, oder welche die du
	gelesen hast?
9 Welche ich bei Hilfe von mh eine	
10 zwei Videokassetten die ich zu Hause	
11 haben abgeschaut hab.	
12	Und dann schreibst du auf, was
	du da gesehen hast?
13 Ein bisschen veränder-t. Veränder ich	
14 dass die Geschichten auch bisschen.	
15	Kannst du mal eine Geschichte
	mitbringen?
16 Mh. Ich habe weiß ich nicht ich	
17 habe zwei Geschichten schon	
18 geschrieben. Ich bin an der	
19 dritten.	

Abbildung 11: Gesprächsauszug Norbert, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Emil setzt gerne schreiben mit gut schreiben gleich. Da er weiß, dass es in der Förderung um Schreiben gehen soll, antwortet er wahrscheinlich in der von ihm vermuteten „sozial erwünschten“ Weise, wobei er seine eigene Anstrengung dabei betont („Ich konzentrier mich dafür auch“). Obwohl er angibt, gerne zu schreiben, kann er nicht benennen, was er gerne schreibt. Dies ist sicherlich auch im Zusammenhang mit Emils sprachlichen Auffälligkeiten zu sehen, legt aber schon den Schluss nahe, dass Schreiben für Emil an die Anweisungen der Lehrkraft gebunden bleibt. Hier stellt er einen klaren Zusammenhang mit dem Fach Deutsch her. An Schreiben außerhalb dieses schulischen Zusammenhangs denkt er nicht.

<u>Emil</u>	<u>C.H.</u>
1	[...] Schreibst du gerne?
2 Mhh, gut schreib ich.	
3 [...]	
4	Was machst du in der Schule am liebsten?
5	
6 Deutsch, was schreiben.	
7	Was schreibst du da so?
8 Was manchmal Frau ... sagt, was	
9 wir schreiben müssen, schreib ich	
10 auch. Ich konzentrier mich dafür	
11 auch.	
12	Denkst du dir auch manchmal selber was aus?
13 Ja, manchmal sagt das Frau ...,	
14 dass wir müssen eine eigenen	
15 Geschichte ausdenken und so.	
16 [...]	
17	Schreibst du auch, wenn Frau ... keine Aufgabe aufgibt?
18 Nein, nur wenn's Frau ... sagt	
19 schreibe ich die Geschichte.	

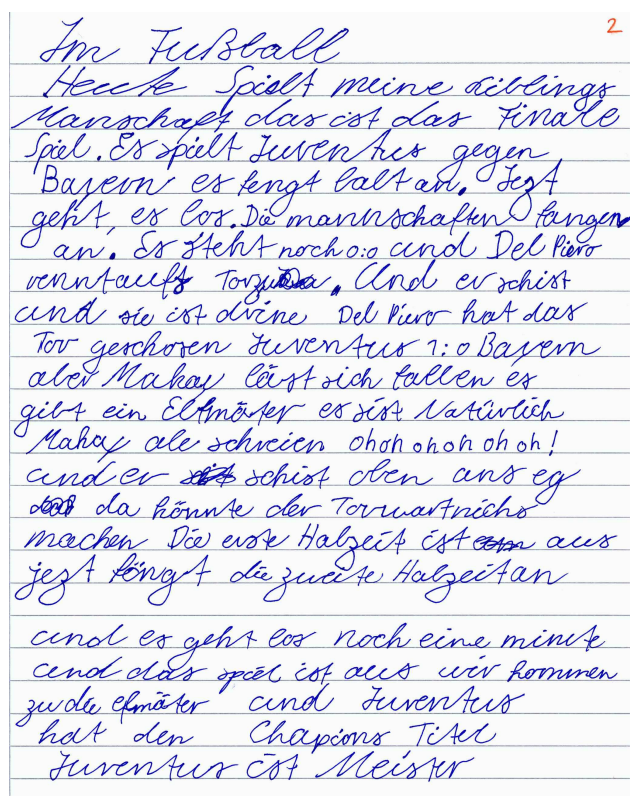
Abbildung 12: Gesprächsauszug Emil, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Schreibanlässe, die Kindern im Unterricht gestellt werden, können (und müssen!) daraufhin hinterfragt werden, ob ihre Bearbeitung in der konkreten Schreibsituation für Schüler/innen sinnvoll sein kann.

Lehrende sollten Schreibanlässe auf ihre Alltagsrelevanz hin überprüfen. Was hat das Schreiben in der Schule mit dem Schreiben im Alltag zu tun? Hat das Schreiben kommunikative Funktion (vgl. OSSNER 1996, S. 79)? Gibt es außer der Lehrkraft Adressaten/innen, an die sich das Schreiben der Kinder richtet? Welche Schreibanlässe gibt es außer den benoteten Klassenaufsätzen? Gibt es sinnvolle Schreibanregungen für Kinder mit wenig Schrifterfahrung (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 267)? Es darf nicht vorausgesetzt werden, dass die kommunikative Bedeutung des Schreibens allen Kindern unabhängig von der Schule klar ist. Viele Schüler/innen können zu Hause kaum Erfahrungen mit schreibenden oder lesenden Vorbildern sammeln. Diese Kinder müssen solche Erfahrungen in der Schule gewinnen können. Lehrer/innen müssen ihre Lernangebote also daraufhin überprüfen, ob sie Kindern Einblicke in die Bedeutungshaltigkeit des Schreibens im Alltag ermöglichen. Benotete Klassenaufsätze,

die außer der Lehrkraft niemand zu lesen bekommt, tun dies mit Sicherheit nicht!

Wie sich die Möglichkeit, zu einem persönlich bedeutsamen, interessanten Thema zu schreiben positiv auf die Schreibmotivation und damit auf den Schreibprozess insgesamt auswirken kann, zeigt ein Beispiel von Claudio (Grundschule Klasse vier). Er gehört zu den „schreibschwachen“ Schülern seiner Klasse und neigt normalerweise dazu, eher kurze Texte zu produzieren. Beim „Leeren Blatt“, das keinerlei Vorgabe bezüglich Textumfang oder -inhalt macht, nutzt er aber die Gelegenheit, um intensiv über sein Interessengebiet Fußball zu berichten.



Im Fußball
Heute spielt meine Lieblingsmannschaft das ist das Finale Spiel. Es spielt Juventus gegen Bayern es fängt bald an. Jetzt geht es los. Die Mannschaften fangen an. Es steht noch 0:0 und Del Piero rennt aufs Tor zu. Und er schießt und sie ist drinne. Del Piero hat das Tor geschossen Juventus 1:0 Bayern. Aber Makaay lässt sich fallen es gibt ein Elfmeter es schießt natürlich Makaay alle schreien: „Oh, oh, oh, oh, oh!“ Und er schießt oben ans Eck da konnte der Torwart nichts machen. Die erste Halbzeit ist aus. Jetzt fängt die zweite Halbzeit an und es geht los noch eine Minute und das Spiel ist aus. Wir kommen zu dem Elfmeter und Juventus hat den Champions Titel. Juventus ist Meister.

Text mit richtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Im Fußball

Heute spielt meine Lieblingsmannschaft. Das ist das Finale Spiel. Es spielt Juventus gegen Bayern. Es fängt bald an. Jetzt geht es los. Die Mannschaften fangen an. Es steht noch 0:0 und Del Piero rennt aufs Tor zu. Und er schießt und sie ist drinne. Del Piero hat das Tor geschossen. Juventus 1:0 Bayern. Aber Makaay lässt sich fallen, es gibt Elfmeter. Es schießt natürlich Makaay. Alle schreien: „Oh, oh, oh, oh, oh, oh!“ Und er schießt oben ans Eck, da konnte der Torwart nichts machen. Die erste Halbzeit ist aus. Jetzt fängt die zweite Halbzeit an. Und es geht los. Noch eine Minute und das Spiel ist aus. Wir kommen zu dem Elfmeter. Und Juventus hat den Champions-Titel. Juventus ist Meister!

Abbildung 13: "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Claudio, Klasse 4, Grundschule

Bei der Einzelförderung von Schülern/innen hat sich im FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ gezeigt, dass die Schreibmotivation durch die Möglichkeit nach eigenen Interessen zu schreiben auch bei Kindern mit Schreibschwierigkeiten geweckt werden kann. Dies allein reicht aber nicht aus, um die Schreibmotivation auch so zu erhalten, dass der Schreibprozess erfolgreich bis zum Ende ablaufen kann. Hier sind Zusammenhänge mit anderen Teilbereichen des Schreibens zu beachten. Gerade diese Zusammenhänge werden häufig übersehen. Auch in der Literatur ist darüber nur wenig zu finden (DEHN 1999, FÜSSENICH 2006)

Ercan, ein Schüler aus einer dritten Grundschulklasse, bei dem im Verlauf der Untersuchung gravierende Wortschatzprobleme deutlich wurden, macht den Zusammenhang zwischen seinen sprachlichen Problemen und seiner Schreibmotivation durchaus deutlich:

Ercan beantwortet die Frage, ob er gerne schreibe, mit ja. Bei genauerem Nachfragen stellt sich heraus, dass er nur gern abschreibt. Eigene Texte schreibt er nicht gerne. Als Begründung gibt er an: „Weil, beim Text Schreiben find' ich keine Wörter mehr“. (Fördernotizen 5. Mai 2003)
--

Abbildung 14: Auszug aus Fördernotizen, Ercan, Klasse 3, Grundschule

Dieses Beispiel zeigt, dass sich unterschiedlichste Fähigkeiten und Schwierigkeiten auf die Schreibmotivation Lernender auswirken können. Lehrer/innen müssen solche möglichen Wechselwirkungen bei der Planung des Schreibunterrichts immer im Blick haben. Bezogen auf die genannten Beispiele heißt dies, dass Lehrende ihre Schreibanlässe immer wieder auf ihre Verständlichkeit für alle Schüler/innen (auch für solche mit semantischen Schwierigkeiten oder Leseproblemen) hin überprüfen sollten. Zudem sollten sie darauf achten, dass alle Kinder über genug Wissen zum Thema bzw. über Techniken zur Beschaffung von Wissen verfügen. In Schule und Unterricht machen Kinder unterschiedliche Erfahrungen mit dem Schreiben und seiner Bewertung durch Lehrende. Gerade in Sonderschulen gibt es einige Schüler/innen, die bereits eine lange Reihe von Misserfolgen in diesem Bereich aufzuweisen haben. Solche Misserfolge können sich negativ auf das Selbstkonzept dieser Kinder auswirken und

langfristig dazu führen, dass sie sich nicht mehr mit Schrift auseinandersetzen wollen und Schreibaufgaben deshalb vermeiden (→ Kap. 4.1).

Ein Beispiel von Patrick, einem Förderschüler aus Klasse drei, zum Schreibanlass „Ziege“ zeigt, wie Kinder dem Schreiben ausweichen und gleichzeitig andere Fähigkeiten hervorheben können, um so ihr Selbstkonzept zu schützen. Patrick weigert sich, zum Bild von Picasso zu schreiben, und kritisiert stattdessen den Maler: „So sieht doch keine Ziege aus!“ Er greift daraufhin zum Rotstift und „verbessert“ das Bild, wobei er Picassos Stil beibehält. Statt eines Textes fügt er einen Reiter sowie unter dem Bild noch eine eigene Zeichnung an. Patrick weiß, dass er gut zeichnen kann, und möchte lieber dieses Talent zeigen als seine Probleme beim Schreiben offenbaren.

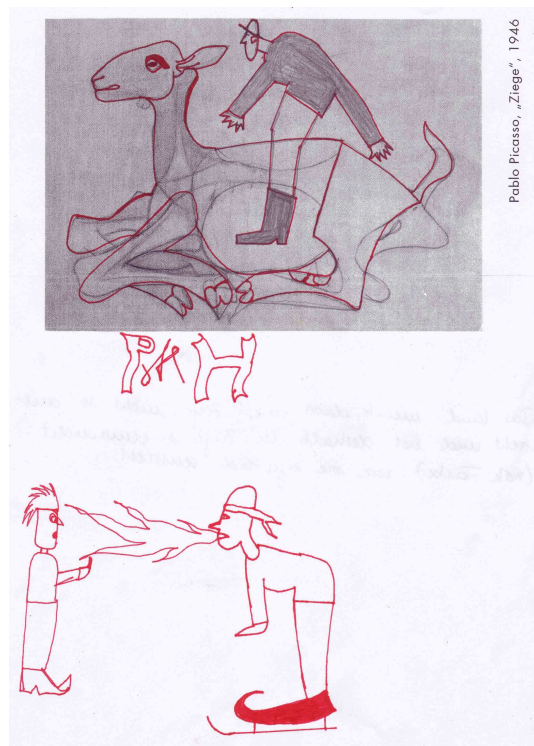


Abbildung 15: Schreibanlass "Ziege" von Picasso (RABKIN), Patrick, Klasse 3, Förderschule

5.2.2 Textkompetenz

Textkompetenz, die hier als Teilbereich von Schreibkompetenz verstanden wird, setzt sich aus vielen unterschiedlichen Fähigkeiten zusammen.

Da gerade in diesem Bereich eine große Vielfalt verschiedener Teilaspekte berücksichtigt werden muss, fasse ich diese zu einzelnen Themenbereichen zusammen. Es handelt sich dabei um die Bereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Wissen, Wortschatz, Schreiben von verständlichem Text, Schreibmotorik und Lesekompetenz. Einige Aspekte ließen sich hier prinzipiell mehreren Bereichen zuordnen. Sie werden unter dem Bereich aufgeführt, für den sie am zentralsten einzuschätzen sind. Im Vordergrund stehen die Aspekte, auf deren zugrunde liegende Fähigkeiten und Schwierigkeiten sich in den Texten Lernender Hinweise finden lassen.

Mündlichkeit / Schriftlichkeit

Es hat sich gezeigt, dass der Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch verbunden mit dem Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1994) zu den zentralen Lernbereichen beim Schreibenlernen gehört (→ Kap. 1.1 und Kap. 2.2). Der Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit setzt voraus, dass Kinder (positive) Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit machen können. Dies ist bei Schülern/innen am Ende des Anfangsunterrichts in unterschiedlichem Ausmaß der Fall (→ Kap. 3, Kap. 4.1). Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass alle Lernenden nach dem Anfangsunterricht über die grundlegenden Aspekte konzeptioneller Schriftlichkeit verfügen (vgl. OSSNER 1996, FIX 2004).

Kinder, die in diesem Bereich noch Schwierigkeiten haben, setzen beim Schreiben vermutlich mündliche Diskursschemata ein (vgl. BEREITER/SCARDAMALIA 1987). Ihr Schreiben ist daher in unterschiedlichem Ausmaß auf eine/n nicht vorhandene/n mündliche/n Kommunikationspartner/in angewiesen, was zu nicht unerheblichen Problemen führen kann, die in den Texten dieser Kinder ihren Niederschlag finden. Zu vermuten ist eine mangelnde Berücksichtigung der Perspektive der Adressaten/innen, die sich auch in einer geringen Strukturiertheit eines Textes zeigen kann. Texte könnten möglicherweise abbrechen, weil den Schreibern/innen Impulse durch Gesprächspartner/innen fehlen.

Im Folgenden sollen Aspekte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, wie sie in der vorliegenden Untersuchung in Texten von Schülern/innen auftreten, exemplarisch analysiert werden.

Anlehnung an mündliche Textmuster (Fernsehen, Computerspiele,...)?

Beim Schreiben übernehmen und transformieren Kinder häufig Muster aus Gelesenem, Gehörtem oder auch Gesehenem. DEHN (2005, S. 19) spricht von literarischen Mustern. Dabei darf nicht übersehen werden, dass Muster nicht ausschließlich geschriebenen Texten entstammen können. Gerade Kinder mit Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich haben häufig intensiveren Kontakt mit mündlichen Medien wie Hörspiel-CDs, Fernsehen oder Computerspielen. Auch diese Medien bieten die Möglichkeit zur Musterübernahme. Sie erfordern allerdings einen intensiveren Transformationsprozess, da die Muster noch nicht die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1994) enthalten. Diese müssen vom/von der Schreiber/in selbst eingebracht werden.

Ein Text von Rolf (Schule für Sprachbehinderte Klasse 3, März 2005), der in einer Fördersituation entstand, zeigt, wie Kinder versuchen, solche mündlichen Muster in einen Text zu transformieren: Rolfs Text ist für Außenstehende schwer verständlich. Er scheint viel zu implizit und wenig kohärent. Was wird bewacht? Um welchen Geheimgang geht es? Was hat das mit den Häusern von Patrick und SpongeBob zu tun? Wer sind Mr. Krabs und Thaddäus? Er bietet keine Orientierung für Leser/innen, ein „roter Faden“ ist kaum auszumachen. Das Wissen des/der Adressaten/in hatte Rolf allem Anschein nach beim Schreiben nicht im Blick. Um ihm diese Probleme deutlich zu machen, lasse ich Rolf den Text einigen Mitschülern vorlesen. Diese allerdings haben mit dem Verständnis des Textes überhaupt keine Probleme und finden den Text rundum gelungen.

Rolf sieht sich regelmäßig die Serie „SpongeBob Schwammkopf“ im Fernsehen an. Er schreibt seinen Text als Konsument für andere Konsumenten/innen der Serie. Beim Schreiben orientiert er sich am Medium Zeichentrickserie und übernimmt Elemente aus diesem Bereich. Die scheinbar zusammenhangslose Aneinanderreihung verschiedener Einzelszenen

nimmt er analog zum Überblenden zwischen Filmszenen vor. Auf eine Vorstellung einzelner Charaktere und äußerer Rahmenbedingungen verzichtet er. Sie kommt auch in einzelnen Folgen einer Serie nicht vor, da diese Dinge den Zuschauern/innen bekannt sind. Die Fragen zum Textverständnis, die sich mir gestellt haben, können Rolfs Mitschüler mühelos beantworten. Genau wie Rolf kennen sie die Serie „SpongeBob Schwammkopf“ aus dem Fernsehen. Die Charaktere und das Szenario sind ihnen daher bekannt und bedürfen keiner Einführung oder Erklärung. Rolf hatte beim Schreiben also durchaus Adressaten im Blick: seine Freunde, die seine Begeisterung für die Fernsehserie teilen. Sein Text ist medial schriftlich, aber konzeptionell mündlich, da er sich an einem mündlichen Medium orientiert (vgl. KOCH / OESTERREICHER 1994 und OSSNER 1996). DEHN (2005, S. 19ff) spricht in diesem Zusammenhang von „medialen Mustern“. Sie betont, dass das Übertragen solcher Muster aufs Papier einen „medialen Übergang“ schaffe:

Mit der Vergegenständlichung des Gesehenen als Schriftstück werde es transformiert und verfügbar gemacht. „Bilden (einer linearen Anordnung von Buchstaben auf dem Papier) und Nachbilden (des Gehörten und Gesehenen [...]) gehen zusammen“ (DEHN ebd., S. 20). Rolf geht in seinem Text darüber hinaus: Er erfindet eine eigene „Folge“ der Serie, wobei er Ideen dafür aus dem Fernsehen übernimmt und neu kombiniert. Was er noch lernen muss, ist wie er seine aus dem Medium Fernsehen angeregten Ideen so auf die Ebene der Schrift übertragen kann, dass diese die allgemeinen Kriterien von Schriftlichkeit erfüllen. Der folgende Text von Rolf wurde im Rahmen der Förderung bereits rechtschriftlich und grammatisch überarbeitet:

Der Kampf gegen die Thaddäus-Armee

Patrick will zur Armee und SpongeBob will auch zur Armee. Und sie bewachen was und sie wissen nicht, was es ist.
Und sie müssen einen Test machen und Patrick und SpongeBob gewinnen. Und sie sind weiter gekommen und sie wissen, was es ist. Und sie verraten es nicht, denn es ist ein Befehl und es ist geheim.
Und Plankton will wissen, was es ist. Und er baut einen Roboter und er ist wie Patrick oder SpongeBob. Und er versucht zum Geheimgang zu kommen. Er kommt nicht herein, wegen der Sicherheit und er will es wissen. Und er versucht es nochmal und wegen der Handabdruck-Alarmanlage. Und die Häuser von Patrick und SpongeBob sind umgebaut worden.
Und Mr. Krabs wartete auf SpongeBob. Und Thaddäus ist für SpongeBobs Aufgabe bei der Arbeit eingesprungen. Und Plankton versucht, wie er es rausfinden kann. Und der Sergeant sagt, dass SpongeBob und Patrick die Anzüge anziehen dürfen, denn sie müssen Fish City und die Thaddäus-Armee besiegen.
Und SpongeBob fragt: „Warum wir zwei?“ Und Patrick sagt: „Was ist hier los?“
Und der Sergeant sagt: „Ihr seid die besten und die Anzüge sind geladen, sogar mit Tomaten.“
In den Tomaten ist Schlafpulver drin und die Murmeln sind mit Matsch geladen. Und die Thaddäus-Armee schießt mit Klarinetten und Patrick kriegt eine Klarinette an den Kopf. Und Thaddäus sieht bei Mr. Krabs ein Schild mit Thaddäus-Armee drauf. Und er will zur Armee. Er schafft die Prüfung wie SpongeBob und Patrick und kämpft gegen SpongeBob und Patrick. Und der Kampf geht unentschieden aus. Sie gehen jeder zu seiner Armee zurück. Und Plankton versucht im Schlaf, bei SpongeBob und Patrick den Anzug zu klauen. Er schafft es nicht, denn am Anzug ist eine Extra-Sicherung. Und sie kämpfen an der Grube. SpongeBob und Patrick greifen die Thaddäus-Armee von hinten an so fallen sie in die Grube rein. Dann kommt der richtige Thaddäus und greift SpongeBob und Patrick an. Und Thaddäus schießt Klarinetten auf Patrick und SpongeBob. Dann schießen SpongeBob und Patrick mit Tomaten auf Thaddäus. Und SpongeBob merkt, dass am Anzug Knöpfe eingebaut sind. Und SpongeBob springt auf Patrick. Und plötzlich gehen die Anzüge zusammen und dann ist es ein Anzug, der ist größer als Thaddäus. Thaddäus schießt mit Klarinetten auf SpongeBobs und Patricks Anzug und die Klarinetten wurden vom Anzug eingesogen. So schießen die Klarinetten wieder zurück und sie schießen mit einem Hammer auf Thaddäus. So ist Thaddäus umgefallen. Und sie haben gewonnen gegen die Thaddäus-Armee.

Abbildung 16: Text aus Fördersituation, Rolf, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Nichtvorhandensein eines/r Kommunikationspartners/in beim Schreiben

„Schreiben und Lesen sind einsame Handlungen“ schreibt ONG (1987, S. 73). Wenn Kinder Schreiben lernen, müssen sie lernen, ohne Gesprächspartner/innen zurechtzukommen. Sie müssen ihre Gedanken und Ideen ohne wiederholte Anstöße von außen, wie sie in der mündlichen Kommunikation üblich sind, vollständig aufs Papier bringen. Dass dies Kindern auch über den Anfangsunterricht hinaus noch Schwierigkeiten bereiten kann, zeigt ein Text von Markus, einem Schüler aus einer dritten Klasse der Schule für Sprachbehinderte, zum Schreib Anlass „Schellenengel“. Markus bietet eine eigene Interpretation des Bildes an, die er auch sprachlich zum Ausdruck bringt: Der Schellenengel ist bei ihm ein Mädchen mit Teufelshörnern. Die Hörner hebt er im vorgegebenen Bild hervor und er fügt ein weiteres zur Verdeutlichung an. Bei seinem Text geht Markus von dem aus, was er auf dem Bild vorfindet, bzw. von dem, was er selbst interpretiert und veranschaulicht hat. Für die mündliche Kommunikation bietet sich ein solches Vorgehen an: Das Bild liegt vor, mögliche Kommunikationspartner/innen können es beim Gespräch als Ausgangspunkt benut-

zen, sich daran orientieren. Markus verfügt über ein literarisches Muster, um in seinen Text einzuführen („Es war einmal“). An dieser Stelle geht er über mündliche Kommunikationsschemata hinaus. Den situativen Rahmen der Bildvorlage verlässt er jedoch nicht. Sein Text überschreitet nicht den Umfang eines Gesprächsbeitrages. Wäre tatsächlich ein/e Gesprächspartner/in vorhanden, so würde vermutlich die Frage gestellt: „Wo ist das Mädchen denn hingegangen?“. Da dieser Erzählimpuls aber unterbleibt, wird auch die Erzählidee nicht fortgeführt.




Text mit berichtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Es war mal ein Mädchen. Das Mädchen hatte Teufelshörner. Das Mädchen ist gerade spazieren gegangen.

Abbildung 17: Schreib Anlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Markus, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Auch bei Andreas, ebenfalls in der dritten Klasse der Schule für Sprachbehinderte, scheint es zunächst so, als fälle es ihm schwer, den Anfang seines Textes fortzuführen („Der Schellenengel geht spazieren..., Jeden Tag geht er spazieren...“). Dann aber wirft er ein Problem auf (der Schellenengel findet keine Freunde) und entwickelt eine Lösung dafür (der Schellenengel hilft einem Jungen, der dann sein Freund wird). Damit kann Andreas seine Erzählidee ohne Impulse von außen zu einer Geschichte ausbauen.



S. 1

18.10.06

er klingelt jeden Tag
 geht spazieren. weil
 er sucht Freunde aber
 er findet keine Freunde
 Schellenengel ist
 Traurig dann hat er
 ein schrei gehört
 Der Schellenengel
 rennt dort hin hat
 die Schlägerei gesehen
 Schellenengel macht
 das Schlägerei zu
 ende gebracht der
 kleine jungen geholfen
 Jetzt hat Schellenengel einen
 Freund jeden Tag spielen
 sie mit einem Bagger. Ende

Text mit richtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Der Schellenengel

Der Schellenengel geht spazieren. Er klingelt überall wo er hinget. Jeden Tag geht er spazieren, weil er Freunde sucht, aber er findet keine Freunde. Schellenengel ist traurig. Da hat er einen Schrei gehört. Der Schellenengel rennt dorthin und hat die Schlägerei gesehen. Schellenengel macht, dass die Schlägerei zu Ende gebracht wird. Er hat einem kleinen Jungen geholfen. Jetzt hat Schellenengel einen Freund. Jeden Tag spielen sie zusammen mit einem Bagger. Ende.

Abbildung 18:Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Andreas, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Adressatenbezug

Schreiber/innen müssen berücksichtigen, dass Adressaten/innen nicht in einer gemeinsamen Situation anwesend sind. Sie teilen daher nicht automatisch das Vorwissen der Schreiber/innen. Eine solche gemeinsame Basis muss beim Schreiben von Texten von den Verfassern/innen erst hergestellt werden, indem beispielsweise Personen und Schauplätze eingeführt werden. Auch im Text brauchen Leser/innen immer wieder Orientierungshilfen. So muss zum Beispiel klar sein, welche Person wann spricht. Beweggründe von Handlungen und Hintergründe von Ereignissen müssen teilweise erklärt werden.

Ein Text von Jana (Klasse 4, Grundschule, September 2003) zum Schreibanlass „Leeres Blatt“ (BRÜGELMANN ⁶1996/DEHN 2006) zeigt, wie Kinder sich beim Schreiben mit dem Problem des Adressatenbezugs auseinander setzen können. Wie viele andere Kinder in der Klasse möchte Jana auf dem „Leeren Blatt“ etwas über sich selbst schreiben. Nach einigen Sätzen entschließt sie sich, auf Portugiesisch weiter zu schreiben. In dieser Sprache schreibt sie den Text vorläufig zu Ende. Sie stellt dann fest, dass niemand in der Klasse ihren Text lesen kann. Schließlich entwickelt sie zusammen mit einer türkischen Mitschülerin die Idee, eine Wörterliste anzulegen, die ihre Sprache wieder mit der der Mitschüler/innen und Lehrerinnen verbindet.

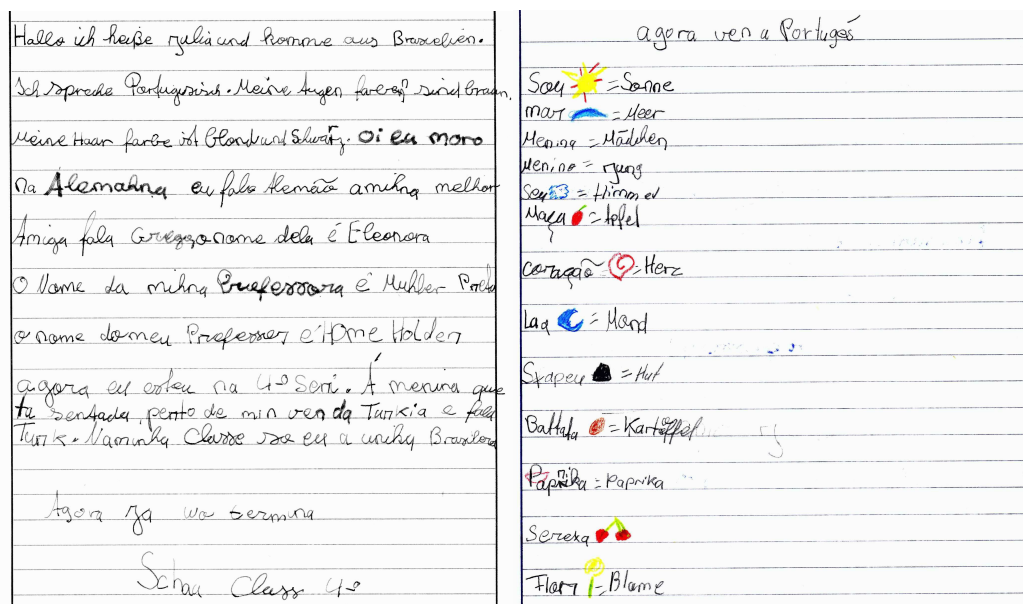


Abbildung 19: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Jana, Klasse 4, Grundschule

Ein Text von Julius (Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte, April 2005) zum Schreibanlass „Vogelflug“, der orthographisch berichtigt vorliegt, zeigt mögliche Probleme in diesem Bereich. Julius führt die Hauptpersonen seines Textes nicht ein. Auch Handlungszusammenhänge stellt er nur ansatzweise dar. Man erfährt zwar, dass „sie“ gerade kämpfen, aber nicht, was der Vogel und der Junge damit zu tun haben. Im Text orientiert er Leser/innen zwar meist darüber, wer gerade spricht, über die Hintergründe der Ereignisse klärt er aber nicht auf. So bleibt im Dunkeln, wer da eigentlich angreift und wie das mit so unterschiedlichen Geschossen und sogar

„von oben und unten“ geschehen kann. Ob Ägypten, das Ziel des Fluges, am Ende erreicht wird, bleibt offen. Eine Überschrift, die Lesern/innen als Orientierungshilfe dienen könnte, gibt es nicht. Auch eine äußere Gliederung durch Absätze wurde nicht vorgenommen.

Der Beschuss der beiden Hauptpersonen wird schließlich dadurch abgewehrt, dass der Junge entdeckt, dass er so laut schreien kann, dass die Spitzen der brennenden Pfeile abbrechen. Die übrigen, nicht mehr näher definierten Geschosse werden durch den Vogel, der Feuer spucken kann, zerstört. An dieser Stelle stellt sich die Frage, warum der Vogel nicht schon früher Feuer gespuckt und damit den Beschuss abgewehrt hat. Dies müsste entweder erklärt oder der bisherige Text inhaltlich überarbeitet werden. Die Vermutung liegt nahe, dass Julius noch großteils „assoziativ“ (vgl. BEREITER 1980) schreibt. Das heißt, er schreibt seine Ideen so auf, wie sie ihm in den Sinn kommen. Dabei schafft er es schon, bei einer Schreibidee zu bleiben und den Rahmen seines gewählten Themas nicht zu verlassen. Den Text als Ganzes kann er aber noch nicht im Blick behalten. Das macht es schwer, globale Überarbeitungen (vgl. FEILKE 1995) vorzunehmen. Adressaten/innen berücksichtigt Julius bereits ansatzweise, denn er informiert meist darüber, wer gerade spricht. Ansonsten geht er aber noch großteils davon aus, dass diese sein Vorwissen teilen und daher seine Gedanken nachvollziehen können, so wie das in einer gemeinsamen Gesprächssituation der Fall wäre.

Sie fliegen über das Mittelalter. Dort kämpfen sie gerade. „Wo fliegen wir hin“, fragt der Junge. „Nach Ägypten“, sagt der große Vogel. „Juhu, wir fliegen nach Ägypten“, sagte er. „Noch mal, warum fliegen wir nicht nach Stuttgart?“ Der Vogel sagt: „Weil wir dahin fliegen.“ Auf einmal kommen Feuerpfeile. Vierhundert Pfeile, auf einmal kommen sie auf die beiden zu. Jetzt kommen auch Bomben auf sie zugeflogen. Das geht bis zum nächsten Morgen. „Wir müssen landen.“ „Wieso müssen wir landen“, fragt der Vogel den Jungen. „Sieh mal hinter uns hin. Uns verfolgen wieder Feuerpfeile.“ „Feuerpfeile, schon wieder“, sagte der Vogel Büradoniss. Auf einmal kamen durch die Luft Blutegel angeflogen. Sie waren umzingelt mit allen Pfeilen. Von oben und unten kamen sie angeflogen. „Wir kommen an denen allen nicht vorbei“, sagte der Junge. „Hilfe“, schrie der Junge. Er rief so laut, dass alle Spitzen abbrachen. Sie schießen wieder und immer wieder. Der Vogel Büradaniss konnte Feuer spucken. Er verbrennt alles, was ihnen in die Quere kommt. „Hier her“, sagte der Junge. „Wooaaa waoffffflibibiger wiiiiiiiiinmnm“, sagt er noch mal.

Abbildung 20: Schreibenanlass "Vogelflug" (WALTHER), Julius, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Wissen

Um schreiben zu können, müssen Kinder über Wissen verfügen. Ohne thematisches Wissen kann eine Schreibidee nicht zu einem Text entwickelt werden. Außerdem brauchen Kinder sprachliches, textspezifisches und metakognitives Wissen, um ihre Schreibidee umsetzen zu können (→ Kap. 2.2.1) Auch das Wissen über die Notwendigkeit, etwas zu wissen, sowie das Wissen über Möglichkeiten zur Beschaffung fehlenden Wissens gehören zu diesem Bereich. Hier spielt das Verfügen über Arbeitstechniken und Problemlösestrategien eine große Rolle.

Es ist schwierig, anhand von Texten Rückschlüsse auf das Wissen der Schreiber/innen zu ziehen. Dies trifft ganz besonders dann zu, wenn Kindern Wissen fehlte. Hier muss deshalb auf Fördersituationen mit einzelnen Kindern zurückgegriffen werden. Die Untersuchung beschränkt sich an dieser Stelle auf textspezifisches Wissen und Arbeitstechniken und Problemlösestrategien. Auch das Verfügen über literarische Muster (vgl. DEHN) und deren Einsatz in eigenen Texten spielt im Bereich Wissen eine Rolle. Über metakognitives Wissen lassen sich anhand von Texten keine Aussagen treffen. Sprachliches Wissen fällt unter die Teilbereiche Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit, die in Kapitel 5.2.3 näher beleuchtet werden.

Thematisches Wissen

Wie eine vorhandene breite Wissensbasis zu einem Thema Kinder dazu anregen kann, umfangreiche und differenzierte Texte zu schreiben, zeigt das Beispiel von Theo aus einer dritten Grundschulklasse (April 2004). Theo zählt in seiner Klasse nicht zu den herausragenden Textschreibern und neigt normalerweise eher dazu, kurze Texte zu produzieren. Im Unterricht seiner Klasse wurden verschiedene Blumen behandelt. Auf dieser Grundlage sollen die Kinder einen Sachtext schreiben. Das Thema „Gänseblümchen“ hat offensichtlich Theos Interesse geweckt, und er nutzt die Gelegenheit, sein erworbenes Wissen schriftlich umzusetzen. Dabei gibt er im Unterricht vermitteltes Wissen wieder. Unter anderem ist dies am verwendeten Wortschatz zu erkennen („Stängel“, „Knospen“, „Niederschlag“, „Blütenstaub“). Die biologischen Fachbegriffe schreibt Theo kor-

rekt (die Schreibung „Stengel“ kommt vermutlich dadurch zustande, dass das Schulbuch noch die alte Rechtschreibung beinhaltet). Einige der verwendeten Formulierungen könnten einem Lehrbuch entnommen sein („Knospen entfalten sich in der Wärme und nach dem Niederschlag“). Dieses Wissen verbindet Theo mit einer anderen Form von Wissen, nämlich mit seinen eigenen Erfahrungen, Beobachtungen und Überlegungen. Er stellt fest, dass der Stängel von Gänseblümchen etwa jeden dritten Tag ein bisschen größer wird, weiß, wie der Stängel sich anfühlt, hat genau beobachtet, wie die Blüten sich öffnen und schließen und stellt Überlegungen dazu an, warum das wohl so ist. Er gibt genaue Maße der einzelnen Teile der Blume an, beschreibt, wo Gänseblümchen normalerweise anzutreffen sind und was man mit ihnen machen kann. Damit hat Theo eine Menge zum Thema zu sagen und verfasst einen Text, der 236 Wörter lang ist.

Das Gänseblümchen

Gänseblümchen haben kein Zwiebel aber wachsen im Frühling auf einer grünen Wiese. Der Stiel wird fast jeden dritten Tag ein bisschen größer und der Stengel hat ganz feine durchsichtige Härchen sie spürt man fast nicht der schöne Stengel kann 3 cm lang werden. die Knospe kann 5 mm hoch werden. die Knospe ist grün und rund. Knospen entfalten sich in der Wärme und nachdem Niederschlag. Wenn das Gänseblümchen aufgeht, wird das ausere von der Knospe also das grüne außen wird zu Blätter unter der Blüte. Das Gänseblümchen ist innen gelb, das gelbe ist der Blütenstaub. Es schließt sich wieder zusammen zu einer Knospe wenn es regnet. Weil, wenn Regen auf den Blütenstaub kommt, dann wird er zu einem eckelhaften Klumpen. Die Bienen könnten sonst keinen Honig aus dem Blütenstaub machen. Und außen das weiße sind manchmal über 40 kleine zackige Blättchen. Die Blättchen sind ungefähr so 8 mm lang und 1 mm breit. Und es ist ein bisschen pink lila. Gänseblümchen lieben Sonne, aber keinen Regen. Nur ein Paar Gänseblümchen wachsen unter Büsche. Gänseblümchen sieht man von der weite nicht so gut. Aus Gänseblümchen kann man ein Kränzchen knoten und eine Kette und noch ein Armband machen. Das Gänseblümchen mag lieber Erde und keine Steine. Es braucht Sonne das es blühen kann und Wasser aber nicht so viel Sonne und es braucht ein schöner Platz. Gänseblümchen fressen keine Abgase. Das Gänseblümchen wächst meistens auf großen Flecken.

Abbildung 21: Sachtext "Gänseblümchen", Theo, Klasse 3, Grundschule

Fehlendes Wissen führt dagegen häufig dazu, dass Texte erst gar nicht entstehen. Das Beispiel von Sabine (Klasse 3, Grundschule, Mai 2003) zeigt, wie fehlendes thematisches Wissen zum Problem werden kann:

In der Förderung wird den Kindern das Angebot gemacht, zu einem Thema, das sie interessiert, zu schreiben. Sabine interessiert sich nach eigener Aussage für Technik, bastelt viel und führt gern kleinere Reparaturen durch. Bei der Suche nach einer Schreibidee entschließt sie sich spontan dafür, eine Reparaturanleitung für einen Fernseher zu schreiben. Sie möchte sofort mit dem Schreiben beginnen, bringt aber nichts zu Papier. Im Gespräch stellt sich heraus, dass Sabine überhaupt nicht weiß, wie ein Fernseher von innen aussieht, geschweige denn, wie man ihn repariert. Sie interessiert sich für das Thema und *würde* gern mehr darüber wissen. Sabine muss die Erfahrung, dass Schreiben auch Wissen voraussetzt, noch machen. Dieses Problem wird ihr erst bewusst, als wir gemeinsam überlegen, warum sie jetzt noch nichts schreiben kann. Ihr fällt spontan keine Möglichkeit ein, das fehlende Wissen zu beschaffen. Meine Anregungen (kompetenten Erwachsenen fragen, Bibliothek) möchte sie nicht aufgreifen. Sie beschließt stattdessen, eine Reparaturanleitung für einen platten Fahrradreifen zu schreiben. Diese Reparatur hat sie in den letzten Ferien zusammen mit ihrem Vater durchgeführt. (Fördernotizen 12. Mai 2003)

Abbildung 22: Auszug aus Fördernotizen, Sabine, Klasse 3, Grundschule

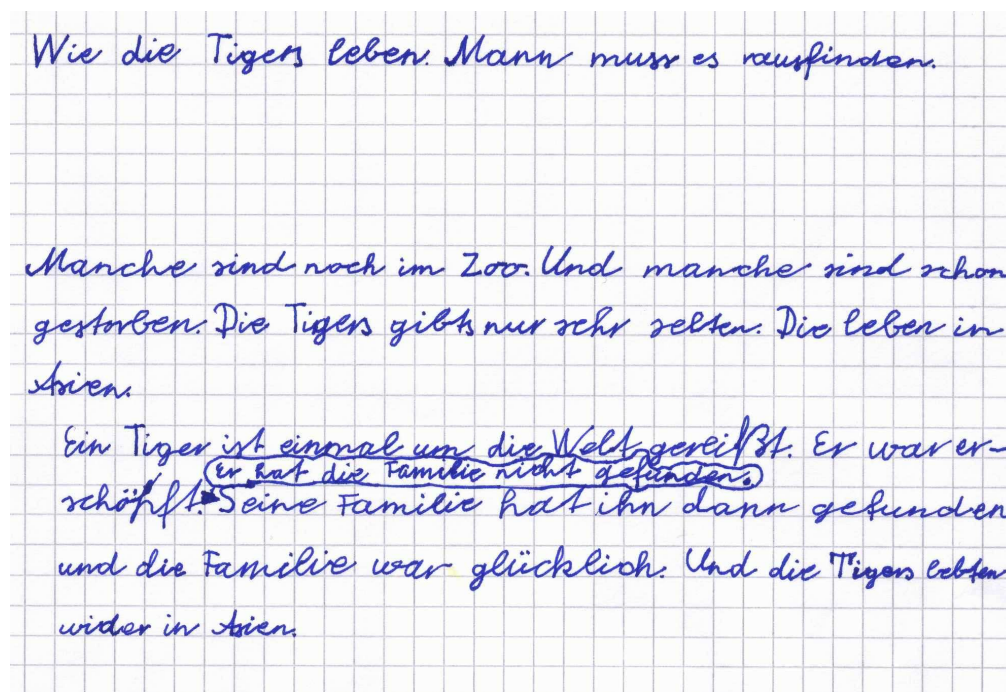
Wäre Sabine beim Schreiben alleine gewesen, hätte sie vermutlich kaum etwas zu Papier gebracht. Wenn Kinder bei bestimmten Schreibanslässen nicht oder nur sehr wenig schreiben, muss daher immer auch überlegt werden, ob den Kindern eventuell Wissen zum Thema fehlen könnte. Ganz besonders ist dies beim freien Schreiben zu berücksichtigen. Hier haben Kinder oft Schwierigkeiten, bei einer Schreibidee vorab zu entscheiden, ob sie über genügend Wissen dazu verfügen. BEREITER und SCARDAMALIA (1987, S. 65) beschreiben eine Untersuchung, bei der Kinder im Grundschulalter aufgefordert werden, je fünf Themen zu nennen, in denen sie sich gut auskennen und fünf, in denen sie sich nicht gut auskennen. Es stellt sich heraus, dass die meisten Kinder das nicht können. Es ist diesen Kindern daher auch nicht möglich, die eigene Wissensbasis – wie bei kompetenten Schreibern/innen selbstverständlich – für die Wahl einer Schreibidee heranzuziehen.

Arbeitstechniken und Problemlösestrategien

Selbst wenn Kindern auffällt, dass Wissen fehlt, verfügen sie oft nicht über die Mittel, sich dieses zu beschaffen. Hier genügt es nicht, Kinder aufzufordern, doch im Lexikon oder im Internet nachzuschlagen. Solche Arbeitstechniken und Problemlösestrategien müssen Kinder erst lernen und vielfältig üben, bevor sie sie beim Verfassen eigener Texte sinnvoll einsetzen können. Ein weiterer (noch unvollendeter) Text aus einer Fördersituation verdeutlicht das Problem. Emil (Klasse 3, Schule für Sprachbehinder-

te, Februar 2005) möchte über Tiger schreiben. Eigentlich möchte er einen Sachtext schreiben. Er beginnt mit einer passenden Überschrift, kommt dann aber nicht weiter. Das Problem, das sich ihm stellt, schreibt er auf. Emil verfügt zwar schon über Wissen zum Thema. Auf meine Frage, was er denn über Tiger wisse, schreibt er einige Informationen auf. So weiß Emil zum Beispiel, dass Tiger in Asien leben und dass sie vom Aussterben bedroht sind. Er schafft es aber nicht, vorhandene Wissensselemente zu verbinden und noch fehlendes Wissen zu beschaffen. Da er mit dem bisherigen Text nicht zufrieden ist, entschließt er sich zu einem Wechsel der Textsorte. Auch hier bereitet ihm sein fehlendes Wissen über die genaueren Lebensumstände der Tiere wieder Probleme, so dass der Text ziemlich knapp ausfallen muss.

Während Sabine zunächst nicht bewusst ist, dass zum Verfassen eines Textes Wissen erforderlich ist, erkennt Emil dieses Problem durchaus. Was ihm fehlt, sind geeignete Arbeitstechniken, um dieses Wissen gezielt zu beschaffen und mit seiner Schreibidee zu verknüpfen. Gerade beim freien Schreiben ist es deshalb wichtig, Kindern solche Methoden zu vermitteln und sie mit ihnen zu üben.



Wie die Tigers leben. Man muss es rausfinden.

Manche sind noch im Zoo. Und manche sind schon gestorben. Die Tigers gibts nur sehr selten. Die leben in Asien.

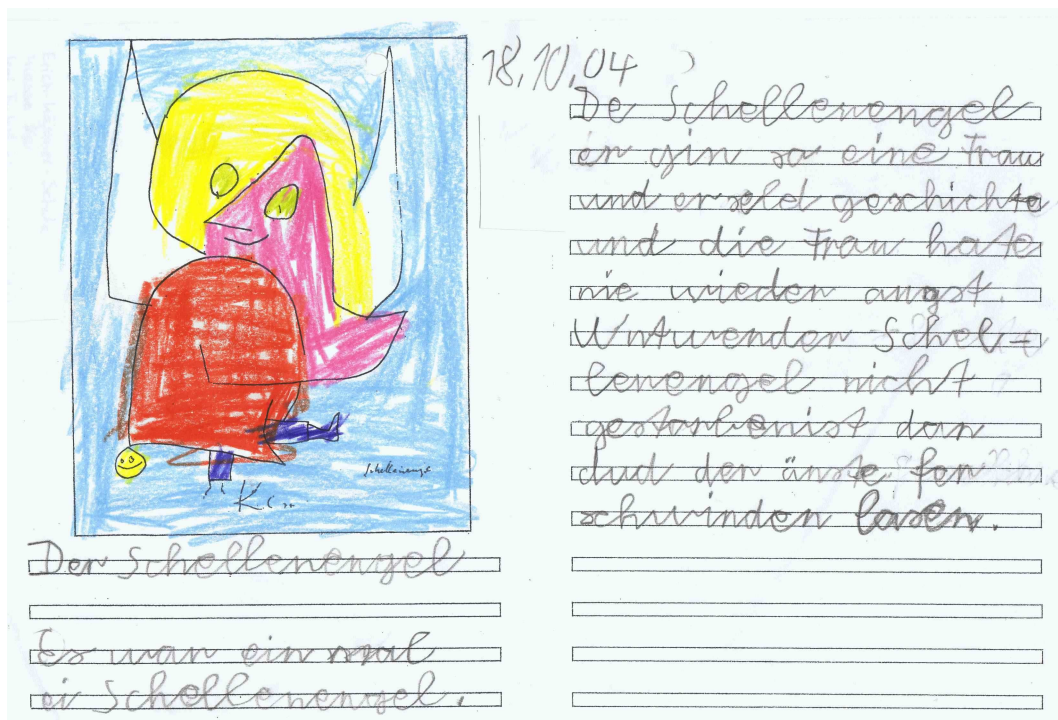
Ein Tiger ist einmal um die Welt gereist. Er war erschöpft. Er hat die Familie nicht gefunden. Seine Familie hat ihn dann gefunden und die Familie war glücklich. Und die Tigers lebten wieder in Asien.

Abbildung 23: Text aus Förderung, Emil, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Literarische Muster (DEHN), Textmuster

DEHN (2005, S. 12) spricht davon, dass es beim Schreiben für Wahrnehmung und Aneignung bestimmter Strukturen bedarf, die nachgebildet werden. Texte werden daher in Korrespondenz zu anderen Texten geschrieben. Aus diesen nehmen Schreiber/innen Muster auf, die sie in ihre eigenen Texte einbringen können. Diese Muster lassen sich auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene wieder finden. Je mehr Erfahrungen Lernende mit Texten gemacht haben, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie über vielfältige Muster verfügen, die sie beim eigenen Schreiben zum Einsatz bringen können (→ Kap. 2.2.2). Kinder, die hier nur wenige Erfahrungen machen konnten, haben beim Schreiben wahrscheinlich weniger literarische Muster zur Verfügung.

Beispielhaft für die Verwendung literarischer Muster beim Schreiben sei hier ein Text von Karsten (Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte, Oktober 2004) dargestellt. Karsten verwendet ein klassisches Muster, das in Märchen vorkommt, für seinen Textanfang („Es war einmal...“) und sein Textende („... und wenn er nicht gestorben ist...“). Da es sich beim Schellengel um eine phantastische Gestalt handelt und Karstens Geschichte tatsächlich etwas Märchenhaftes hat, passen seine gewählten literarischen Muster gut dazu. Den klassischen Schlusssatz aus dem Märchen („Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“) wandelt er passend auf seinen eigenen Text hin ab: „... dann tut der Ängste verschwinden lassen.“ Seine Verwendung literarischer Muster geht daher über eine reine Nachahmung hinaus. Karsten transformiert die Muster so, dass sie in seinen eigenen Text passen. Er passt nicht nur seine Schreibidee den verwendeten Mustern, sondern auch umgekehrt die vorhandenen Muster an seine Schreibidee an.




Der Schellenengel

Es war einmal ein Schellenengel. Der Schellenengel, er ging zu einer Frau und erzählt (eine) Geschichte. Und die Frau hatte nie wieder Angst. Und wenn der Schellenengel nicht gestorben ist, dann tut der Ängste verschwinden lassen.

Abbildung 24: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Karsten, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Beim Umgang mit Texten in Schule und Freizeit sowie durch explizite Vermittlung im Schreibunterricht lernen Kinder Textmuster kennen. Dies sind besondere konventionalisierte Merkmale von Texten, die mit ihrer Funktion zusammenhängen (→Kap. 2.2.2). Wenn Kinder diese Merkmale in rezipierten Texten aufgreifen, können sie beim eigenen Schreiben darauf zurückgreifen.

Stefania (Schule für Sprachbehinderte, Klasse 4) hat charakteristische Merkmale der Textsorte Gedicht erfasst. Dieses Wissen setzt sie auf ihrem „Leeren Blatt“ (Oktober 2005) um: Sie weiß, dass Gedichte sich reimen. Daneben ist ihr bekannt, dass Sätze in Gedichten umgestellt werden können, damit der Reim am Ende steht („keine Ohren hat ein Hase“ als Reim auf „Nase“).

Tiere aus dem Pluto 

Eine Giraffe ohne Hals: Sie sagt: „Jetzt knallt's.“ Keine Ohren hat ein Hase.
 Ein Elefant ohne Nase. Ein Vogel ohne Schnabel. Wie Essen ohne Gabel.
 Eine Schlange ohne Schwanz. Ist schlimmer wie ne Blaue Ganz.

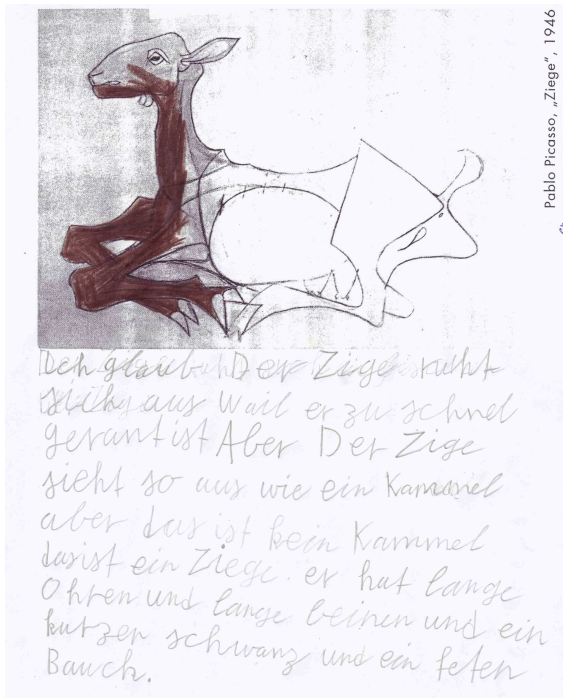
Text mit berichteter Rechtschreibung:

Tiere aus dem Pluto

Eine Giraffe ohne Hals: sie sagt: „Jetzt knallt's.“ Keine Ohren hat ein Hase. Ein Elefant ohne Nase. Ein Vogel ohne Schnabel. Wie Essen ohne Gabel. Eine Schlange ohne Schwanz. Ist schlimmer wie 'ne blaue Gans.

Abbildung 25: Schreib Anlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Stefania, Klasse 4, Schule für Sprachbehinderte

Einige Schüler/innen verwenden auch in den Klassen drei und vier noch keine literarischen Muster. Sie tun sich beim Schreiben oft schwer, weil sie alles selbst formulieren müssen und keine Möglichkeit haben, Gelesenes als Entlastung für ihre eigenen Texte zu nutzen. Dies betrifft sowohl die formelle als auch die inhaltliche Ebene von Texten, denn literarische Muster können auch inhaltlich zu eigenen Schreibideen transformiert werden. Hier ein Text von Yildiz (Grundschule Klasse 3, Oktober 2003), der keine erkennbaren literarischen Muster enthält. Yildiz hält sich an das, was er auf dem Blatt sieht. Formell oder inhaltlich übernimmt er nichts aus anderen Texten oder Medien.



Ich glaub Der Zige ruht sich aus weil er zu schnell gerant ist Aber Der Zige sieht so aus wie ein Kammel aber das ist kein Kammel das ist ein Ziege. er hat lange Ohren und lange beinen und ein kurzen schwanz und ein feten Bauch.

Abbildung 26: Schreibanlass "Ziege" von Picasso (RABKIN), Yildiz, Klasse 3, Grundschule

Wortschatz

Der Wortschatz von Kindern hat großen Einfluss auf ihr Schreiben (→ Kap.4.2). Ein umfangreicher, differenzierter Wortschatz erleichtert es Kindern, Schreibideen zu entwickeln und umzusetzen. Ein Text von Sophie (Grundschule, Oktober 2004), den diese Anfang Klasse vier zum Schreib Anlass „Leeres Blatt“, ohne jede Vorgabe, verfasst hat, soll dies verdeutlichen. Ihre semantischen Fähigkeiten ermöglichen ihr das Entwickeln einer phantastischen Geschichte: Über den Wahrheitsgehalt von „Sagen“, „Festessen“ bei „Vollmond“, einen „sonderbarerweise“ schreienden Kuckuck, „wenn diese Bedingungen aufeinander fielen“, „unbesorgte“ und „gescheite“ Kinder, die „heranwachsen“, „hölzerne“ Kuckucke und „Kuckucksuhrenlaufwerke“ kann nur schreiben, wer über einen sehr umfassenden Wortschatz verfügt.

Vor langer-langer Zeit, als die Menschen noch keine Autos, Komputers, Fernseher und Radios hatten. Ja, sie hatten damals noch nicht einmal den Strom entdeckt. Da gab es ein kleines gemütliches Dorf. In diesem Dorf gab es einen kleinen gesunden Wald. Über diesem Wald gab es eine Sage und sie lautete das man an jedem Donnerstag wenn Vollmond ist in dieser Nacht soll ein Festessen sein. Aber man sollte erst mit Feiern beginnen wenn der Kuckuk 10 mal geschrien hatte. Sondernarweise Schrie der Kuckuk jedes mal wenn diese Bedingungen aufeinander fielen. Und alle aber auch wirklich alle die aus diesem Dorf kamen machten was die Sage erzählte. Eines Tages war ein kleiner Bauersjunge geboren worden. Er war so fröhlich wie kein anderer. So unberührt und geschäftig das alle ihn fragten ob der er Junge ein kleiner Engel wäre. Aber Roland war ein ganz normaler Junge. Roland wuchs heran und es sa so munter aus wie kein anderer. Aber er wunderte sich das der Wald Kuckuk immer nur am Waldfest grüßte. Er ging in den Wald und suchte nach einem Kuckuk. Und als er eine Stunde gelaufen war sa er ein kleines Häuschen und auf diesem Häuschen saß eine hölzerne Kuckuk. Er klopfte an und ging hinein. Aber da war ein riesen großes Kuckukshuhn -

laufwerk und ein kleiner Wichtelmann. Nun wusste Roland das Geheimnis des Kuckuks.

Abbildung 27: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Sophie, Klasse 4, Grundschule

Schwierigkeiten im semantischen Bereich können sich auf mehreren Ebenen auswirken: Zum einen können sie das Verstehen der Schreibaufgabe erschweren, so dass nicht richtig klar ist, was überhaupt geschrieben werden soll. Damit wird das Entwickeln einer zum Anlass passenden Schreibidee problematisch. Zum anderen erschweren semantische Schwierigkei-

ten vor allem auch das Umsetzen einer Idee. Inhalte können ohne passende Wörter nicht ausgedrückt werden. So kann eventuell vorhandenes Wissen beim Schreiben nicht zum Einsatz kommen.

Ein Schulaufsatz von Ercan (Grundschule, Klasse 3, Mai 2003) zeigt, wie gravierend sich Wortschatzprobleme auf das Schreiben von Texten auswirken können. Vorgegeben war ein Textanfang (Fabel, zuvor im Unterricht behandelt), den die Kinder fortsetzen sollten. Ercans Text passt kaum zu dem vorgegebenen Anfang. Sowohl die Gänse als auch der Fuchs verhalten sich merkwürdig. Auffällig ist, dass „die Gänse“, obwohl eigentlich eine Pluralform, von Ercan immer wie ein Name im Singular verwendet wird (zum Beispiel „Die Gänse *wollte* abhauen...“, „Willst *du* mit mir laufen?“). Auf die Frage, ob er denn wisse, was ein Fuchs und Gänse seien, antwortet Ercan, natürlich wisse er das. Erst als die Lehrerin ihn auffordert, einige Tiere auf einem Bild zu benennen, stellt sich heraus, dass Ercan das Wort „Gänse“ nicht kennt.

Ercan weiß, dass er Wortschatzprobleme hat, und möchte deswegen nicht auffallen. Er hat Angst, von seinen Mitschülern/innen ausgelacht zu werden. Deshalb sagt er nichts, als er die Schreibaufgabe nicht verstehen kann. Er versucht, seine semantischen Schwierigkeiten durch einen möglichst neutral gehaltenen Text zu verdecken. Hätte er dabei die Pluralform nicht als Einzahl verwendet und hätte seine Lehrerin nicht genau nachgefragt, wäre ihm das wahrscheinlich auch gelungen.

Der Fuchs und die Gänse

Einst kam der Fuchs auf eine Wiese und konnte sein Glück nicht fassen: Hockte da doch glatt eine ganze Schar schöner fatter Gänse!
„Anscheinend komme ich wie gerufen!“, rief der Fuchs schmunzelnd. „Ihr sitzt so hübsch nebeneinander, dass ich eine nach der anderen auffressen kann.“
Die Gänse erschrecken fürchterlich

Die Gänse wollte abhauen. Der Fuchs sprach:	Hast okay aber blau nur für eine Woche.
„Willst du mit mir laufen? Lass mich mal	Dann komm, gingen wir zu mir. Du kannst
allein.“ Okay, spricht der Fuchs. Was vor	auch immer bei mir übernachten. neu neu
ein Trick soll ich mir denken? fragt die	Ich übernachtete nur eine Woche bei dir.
Die Gänse sich? Ich hab's! Okay, ich	Aber ich habe auch Kinder, die können
laufe mit dir. Sie liefen im Wald	auch hier hier schlafen. Ich hole gleich
und sprachen eine weile gar nichts.	meine Kinder. Ach sind das eine Haufen
Der Fuchs fragt: Hast du ein Haus?	Kinder. Was? Wie bitte nichts nichts.
Ich schlo übernachtete im ^{dunklen} Wald antwortet	Es ist Mitternacht. Die Gänse nimmt
sie zurück. Du kannst auch bei mir	ihre Kinder und geht wieder an
übernachten bis du ein Haus gefunden	seinem alten Platz.

Text mit berichteter Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Die Gänse wollte abhauen. Der Fuchs sprach: „Willst Du mit mir laufen?“ „He, lass mich mal allein.“ „Okay“, spricht der Fuchs. „Was für einen Trick soll ich mir denken?“, fragt die Gänse sich. „Ich hab's! Okay, ich laufe mit dir.“ Sie liefen im Wald und sprachen eine Weile gar nichts. Der Fuchs fragt: „Hast Du ein Haus?“ „Ich übernachtete im dunklen Wald“, antwortet sie zurück. „Du kannst auch bei mir übernachten, bis du ein Haus gefunden hast.“ „Okay, aber nur für eine Woche.“ „Dann komm, gingen wir zu mir. Du kannst auch immer bei mir übernachten.“ „Ne, ne, ich übernachtete nur eine Woche bei dir. Aber ich habe auch Kinder.“ „Sie können auch hier schlafen.“ „Ich hole gleich meine Kinder.“ „Ach, sind das eine Haufen Kinder!“ „Wie bitte?“ „Nichts, nichts.“ Es ist Mitternacht. Die Gänse nimmt ihre Kinder und geht wieder an seinem alten Platz.

Abbildung 28: Schulaufsatz "Fabel", Ercan, Klasse 3, Grundschule

Schreiben von verständlichem Text

Eine Schreibidee und eine ausreichende Wissensbasis sind Voraussetzungen, damit ein Text entstehen kann. Sie allein reichen aber noch nicht aus. Um einen Text zu erzeugen, muss das vorhandene Wissen in einzelnen Sätzen zum Ausdruck gebracht werden, die untereinander inhaltlich und formell verknüpft sind. Dieses Vorgehen ist zentral, wenn es um die Verständlichkeit des Textes geht, darum, ob Leser/innen den Inhalt erfassen und nachvollziehen können (→ Kap. 1.2 und 2.2).

Formulieren und Verschriften

Um von einer Schreibidee zu einem Text zu gelangen, muss der gedankliche Entwurf sprachlich umgesetzt und „in einer Folge von Sätzen (Textbildung) und diese wiederum in einer Folge von Wörtern (Satzbildung) ausformuliert werden“ (BAURMANN/LUDWIG 1986, S. 18). Dies geschieht im Kopf der Schreiber/innen. Dabei müssen sie den Fokus ihrer Aufmerksamkeit von rein inhaltlichen Aspekten zusätzlich noch auf sprachformelle Fragen richten, ohne den Inhalt dabei aus den Augen zu verlieren. Die Ergebnisse dieser gedanklichen Arbeit müssen Schreiber/innen mindestens so lange im Kopf behalten, bis ein ganzer Satz aufgeschrieben ist. So müssen beim Formulieren und Verschriften mehrere Aspekte gleichzeitig beachtet werden, was gerade für Kinder eine nicht unerhebliche Anstrengung bedeutet. Genauere Informationen zum Formulieren finden sich in Kapitel 2.2.

Die Arbeit, die Kinder beim Formulieren ihrer Texte leisten, lässt sich an den Texten selbst nur indirekt ablesen, indem festgestellt wird, ob eine Formulierung geglückt ist oder nicht. Ich greife deshalb an dieser Stelle auf Gespräche mit Kindern, die im Rahmen von Schreibprozessen geführt wurden, zurück. Diese sollen einen genaueren Einblick ermöglichen.

Dilek (Grundschule Klasse 3, Mai 2003) schreibt in einer Fördersituation einen Text über Pferde. Angeregt durch die gemeinsame Situation beim Schreiben äußert sie einige ihrer Gedanken beim Formulieren laut. Dabei wird das ständige Hin- und Her zwischen inhaltlichen und formellen Aspekten besonders deutlich. Immer wieder tauchen Fragen nach richtigen Schreibungen („Schreibt man ‚weggegangen‘ zusammen?“), der besten Wortwahl („Also ‚kuckt‘ kann ich nicht schreiben, ‚schaut‘“, ist „Wunde“ oder „Beule“ das treffendere Wort?) oder rein schreibtechnische Probleme (ein längeres Wort passt nicht mehr in die Zeile) auf, die erst beantwortet oder gelöst werden müssen, bevor Dilek weiterschreiben kann. Dabei darf die recht komplexe Handlung nicht aus dem Blick geraten, auch nicht, wenn inhaltliche Unstimmigkeiten (eine Wunde auf dem Kopf ist wegen der Haare kaum zu sehen) auftreten. Diese komplexe gedankliche Arbeit meistert Dilek offensichtlich gut. Es gelingt ihr, die Handlung ihrer Geschichte im Kopf zu behalten und immer wieder zu ihr zurück zu kehren.

So entsteht ein stringenter Text, der auch das Wissen von Lesern/innen berücksichtigt. Aus dem Gespräch mit Dilek werden einzelne Ausschnitte wiedergegeben.

Pferd
 Laura Lisa wohnt auf dem Reiterhof - viele Pferde - am liebsten mag sie ^{ein} schwarze Pferde.
 Laura Lisa wohnt mit ihren Eltern auf einem Reiterhof. Auf dem Reiterhof wohnen ganz ^{viele} verschiedene Pferde. Ein besonderes Pferd mag ^{Laura} Lisa am liebsten. Es heißt X.
 Laura reitet mit dem Pferd in den Wald. Sie sehen ein Reh bevor die Sonne runter geht. Als der Reh weggegangen war da reiteten sie weiter. Die Sonne geht runter und da wird es dunkel. Dann will Laura wieder mit dem Pferd nach Hause reiten. Sie reiteten so schnell das Laura sein Kopf auf ein Ast geschlagen hat. Der Ast war ziemlich unten und und das hat sich Laura auf den Kopf geschlagen. Laura ist ^{unm}unmchtig geworden und ist sie runter gefallen. Das Pferd bleibt stehen und schaut zu Laura. Das Pferd sieht das Laura unmchtig geworden ist. Das Pferd sieht das Laura eine Wunde auf der Stirn hat. Jetzt weckt das Pferd Laura mit der Nase auf. Dann ist Laura zu sich gekommen dann steigt Laura auf das Pferd. Dann wird Laura wieder unmchtig und liegt auf das Pferd. Das Pferd bringt Laura wieder nach Hause zurück.

Text mit richtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Laura wohnt mit ihren Eltern auf einem Reiterhof. Auf dem Reiterhof wohnen ganz verschiedene Pferde. Ein besonderes Pferd mag Laura am liebsten. Es heißt X. Laura reitet mit dem Pferd in den Wald. Sie sehen ein Reh, bevor die Sonne runter geht. Als der Reh weggegangen war, da reiteten sie weiter. Die Sonne geht runter und da wird es dunkel. Dann will Laura wieder mit dem Pferd nach Hause reiten. Sie reiteten so schnell, dass Laura sein Kopf auf ein Ast geschlagen hat. Der Ast war ziemlich unten und deshalb hat sich Laura auf den Kopf geschlagen. Laura ist ohnmächtig geworden und ist runtergefallen. Das Pferd bleibt stehen und schaut zu Laura. Das Pferd sieht, dass Laura ohnmächtig geworden ist. Das Pferd sieht, dass Laura eine Wunde auf der Stirn hat. Jetzt weckt das Pferd Laura mit der Nase auf. Dann ist Laura zu sich gekommen. Dann steigt Laura auf das Pferd. Dann wird Laura wieder ohnmächtig und liegt auf dem Pferd. Das Pferd bringt Laura wieder nach Hause zurück.

Abbildung 29: Text aus Förderung, Dilek, Klasse 3, Grundschule

Dilek: Ja, eigentlich hab ich schon mir was ausgedacht. Ich hab mir ausgedacht, dass Laura und die Pferd ähm losreitet in den Wald, aber dann wird's dunkel, da findet sie nicht zurück, dann hat, hat Laura sich ähm... auf dem Kopf von dem Ast aufgeschlagen und dann, dann hat das Pferd sie auf, auf dem Rücken getragen nach Hause. Das Pferd findet dann zurück.

C.H.: Das Pferd findet zurück?
 Dilek: Ja. Was wollt ich schreiben?
 C.H.: Du hast was vom Wald erzählt.
 Dilek: Ja, ich hab gesagt Laura geht mit dem Pferd reiten ...in den Wald.
 Laura reitet ... gell, reiten tut man? Ja.
 C.H.: Ja.
 Dilek: Laura – reitet – mit den – Pferd – in – den - Wald.

 Dilek: Als der Reh weggegangen war, da reiteten sie schon bisschen weiter. Als – der – Reh... Schreibt man ‚weggegangen‘ zusammen?
 C.H.: Ja.
 Dilek: weg – gegangen – war – da – reiteten – sie – weiter.

 Dilek: Laura ist... Das passt da nicht hin.
 C.H.: Du kannst es ja trennen oder in die nächste Zeile schreiben.
 Dilek: unmechtig ge – wor – den und ist heruntergefallen.
 C.H.: Ja.
 Dilek: und – ist – sie – runter – gefallen. Ich könnt auch schreiben: Das Pferd steht und kuckt zu Laura.
 C.H.: Ja, oder ‚bleibt stehen‘, eigentlich läuft das Pferd ja noch.
 Dilek: Das Pferd bleibt stehen und – das Pferd bleibt stehen und.... also ‚kuckt‘ kann ich nicht schreiben, ‚schaut‘. Schaut zu Laura.

 Dilek: Ich hab mit ‚das Pferd‘ angefangen.
 C.H.: Ja.
 Dilek: Das Pferd... Das Pferd sieht das Laura unmechtig geworden ist.
 Das Pferd sieht, weil, weil Laura auf ähm, auf, auf ‚m Kopf ähm ‚ne Beu..., oder
 ‚ne dicke Beule hat, oder ‚ne bisschen rot ist.
 C.H.: Oder ‚ne Wunde? Wenn sie sich am Ast aufgerissen hat und es blutet, nennt man das Wunde. Oder der hat nur so dagegen geschlagen, dann gibt es ‚ne Beule.
 Dilek: Ne Wunde wär’ bisschen mehr.
 C.H.: Dann schreib das ruhig.
 Dilek: Das Pferd sieht.... Das – Pferd – sieht – dass – Laura..., gell Wunde schreibt man groß?
 C.H.: Mhm. Die Wunde.
 Dilek: Das Pferd sieht dass Laura – eine – Wunde – auf.... auf dem Kopf... Da sieht man’s ja nicht, da sind ja Haare.
 C.H.: Es kann ja hier vorne am Kopf sein. Du könntest ‚auf der Stirn‘ schreiben.
 Dilek: ... der – Stirn hat. Auf der Stirn – hat.

Abbildung 30: Gesprächsauszug Dilek, Klasse 3, Grundschule

Trotz vorhandener Schreibidee kann Kindern das Formulieren und Verschriften Schwierigkeiten bereiten. Sie müssen hier ihre eigene (Umgangs-)Sprache in eine schriftsprachlich akzeptable Form bringen. Das Beispiel von Elena (Klasse 4, Grundschule, Januar 2004) zeigt, wie schwierig dies schon bei einzelnen Sätzen sein kann, wenn ein komplexer Inhalt ausgedrückt werden soll. In dem Beispiel sollte Elena auf der Grundlage eines gemeinsamen Gesprächs Fragen zu metasprachlichen Inhalten schriftlich beantworten. Es geht um die Frage, wann in einem Text Anführungszeichen gesetzt werden müssen.

2. In diesem Witz fehlen die Zeichen für die wörtliche Rede. Setze sie ein!

Erna fragt: „Otto Wo ist denn dein Zeugnis?“ Otto antwortet: „Ich habe es einem Freund geliehen. Mein Freund will damit seine Eltern erschrecken.“

Warum gibt es Anführungszeichen („ “) ?

*Das^{ern} das was man liest soll sinn geben.
Es gibt Anführungszeichen das man weiß das da jemand redet.*

Abbildung 31: Auszug aus "Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten", Elena, Klasse 4, Grundschule

<u>Elena</u>	<u>C.H.</u>
1 Was wollt' ich grad schreiben? (schreibt weiter)	
2	„Das, was man liest, soll Sinn geben.“ Und wenn da keine Anführungszeichen stehen, gibt das dann keinen Sinn?
3 Scho. (Pause) Hm.	
4	[...] Warum hast du denn die Anführungszeichen hier gemacht?
5 Weil, da redet jemand.	
6	Aha. So.
7 Erna fragt und Otto... ah, also Erna fragt und dann beantwortet Otto.	
8	[...] Dann zeigen die Anführungszeichen also...
9 Weil,... also, dass da jemand redet.	
10	Genau. Deshalb gibt es die.
11 Denn das, was... Was hab ich grad gesagt?	
12	Du hast gesagt, Anführungszeichen gibt es, damit man weiß, dass da jemand redet.
13 Mhm. (Pause) Und wie schreib ich des jetzt?	
14	So, wie du es gesagt hast, kannst du es eigentlich aufschreiben.
15 Echt? (Pause) Ich vergess des immer.	
16	Was du gesagt hast?
17 Ja., ich weiß des auf einmal nicht mehr.	
18	Es gibt Anführungszeichen, damit man weiß, dass jemand redet.
19 ... dass man weiß..., dass – man – weiß... So, es gibt Anführungszeichen, dass man weiß, dass da jemand redet.	

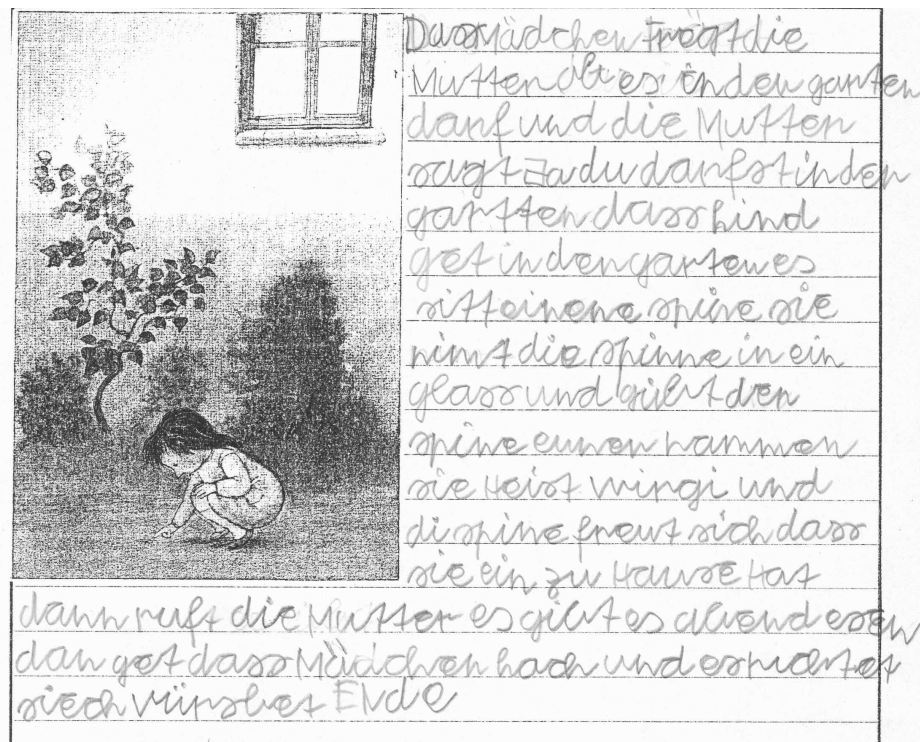
Abbildung 32: Gesprächsauszug, Elena, Klasse 4, Grundschule

Im Text kann Elena die wörtliche Rede richtig kennzeichnen. Zwar berücksichtigt sie die Großschreibung bei „Wo“ nicht, ihre Zeichensetzung zeigt aber, dass sie deren Sinn verstanden hat. Dagegen fällt es Elena schwer, ihr vorhandenes Wissen schriftsprachlich auszudrücken. So formuliert sie zunächst einen schwer verständlichen Satz. Auf Nachfrage hin kann sie ihre Zeichensetzung verbal gut begründen (vgl. Zeile 6). Trotzdem fällt ihr die Niederschrift ihres Gedankens schwer. Mehrmals gibt sie an, vergessen zu haben, was sie schreiben wollte. Möglicherweise erschwert die Konzentration auf den Inhalt, der vermittelt werden soll, die gleichzeitige Berücksichtigung der sprachlichen Form. So vergisst Elena zwar nicht den Sinn dessen, was sie zum Ausdruck bringen möchte, aber die Formulierung. In diesem Zusammenhang muss sicher besonders Elenas Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden (ihre Muttersprache ist Griechisch, sie lebt erst seit etwas mehr als drei Jahren in Deutschland).

Erzählreihenfolge

Zum Schreiben eines verständlichen Textes reicht es nicht aus, Inhalte abzurufen und schriftlich festzuhalten. Die Inhalte müssen auch in einer für Leser/innen nachvollziehbaren Reihenfolge dargestellt werden. Dazu müssen beim Schreiben die Gedanken geordnet und in eine lineare Abfolge auf dem Papier gebracht werden, die sich bei der Darstellung von Ereignissen zumeist an deren zeitlicher Abfolge orientiert. Dies kann besonders dann schwierig werden, wenn Kinder noch viel Aufmerksamkeit auf andere Teilprozesse richten müssen oder wenn besonders komplexe Ereignisse beschrieben werden.

Bei Jonas (Förderschule, Klasse 3/4, Juli 2004) ist eine klare zeitliche Abfolge in seinem Text zum Schreibanlass „Fund“ zu erkennen: Ein Mädchen geht in den Garten und findet dort eine Spinne. Es fängt die Spinne ein und gibt ihr einen Namen, der anschließend genannt wird. Die Spinne freut sich über ihr neues Zuhause. Schließlich wird das Mädchen wieder ins Haus gerufen, wo es zu Abend isst und sich auf das Schlafengehen vorbereitet.

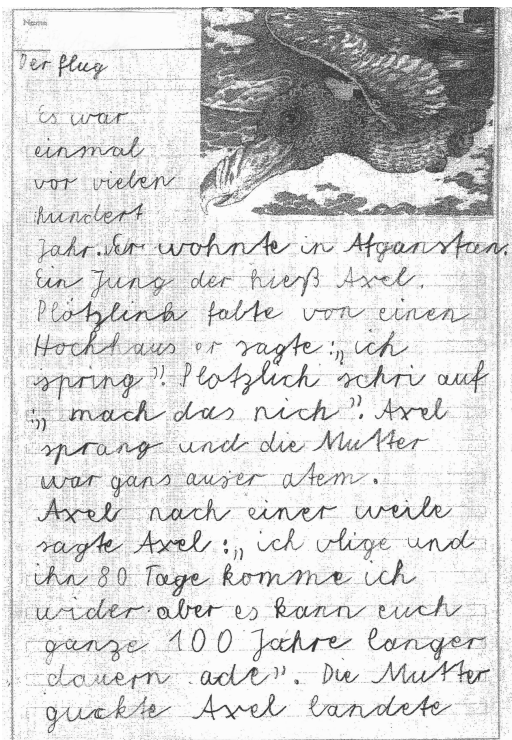


Text mit berichtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Das Mädchen fragt die Mutter, ob es in den Garten darf und die Mutter sagt: „Ja, du darfst in den Garten.“ Das Kind geht in den Garten. Es sieht eine Spinne. Sie nimmt die Spinne in ein Glas und gibt der Spinne einen Namen. Sie heißt Wirgi. Und die Spinne freut sich, dass sie ein zu Hause hat. Dann ruft die Mutter: „Es gibt Abendessen!“ Dann geht das Mädchen hoch und es richtet sich fürs Bett.

Abbildung 33: Schreibanlass "Fund" (WOLF), Jonas, Klasse 3/4, Förderschule

Ein Beispiel von Paul (Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte, April 2005) zum Schreibanlass „Vogelflug“ verdeutlicht Probleme mit der Erzählreihenfolge. Paul beschreibt – passend zur Bildvorlage – eine dramatische Situation: Ein Junge stürzt (oder springt) von einem Hochhaus und wird von einem Vogel in der Luft aufgefangen. Dabei schreibt Paul seine Gedanken so auf, wie sie ihm in den Kopf kommen. So stellt er seine Hauptperson erst nach der Nennung ihres Wohnortes namentlich vor. Der Junge fällt zunächst von einem Hochhaus, dann wieder wird er von der Mutter aufgefordert, nicht zu springen. Als Axel doch springt, dauert es noch „eine Weile“, bis er sich von der Mutter verabschiedet. Paul muss noch lernen, seine Gedanken so zu ordnen, dass sein Text für Adressaten/innen verständlich und nachvollziehbar wird.



auf einen Vogel. Als erstes flog er über einen Fluss. Am Abend kam er. Axel sein Vater setzte sich auf einen Sessel nach einer Weile sprang er auf er schrie: „Wo ist Axel?“ Mutter antwortete: „Der ist aus dem Balkon gefallen.“ Da kam ein Vogel und Axel fiel auf einen Vogel.“

Text mit richtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Der Flug

Es war einmal vor vielen hundert Jahren. Er wohnte in Afghanistan. Ein Junge, der hieß Axel. Plötzlich fiel von einem Hochhaus. Er sagte: „Ich springe.“ Plötzlich schrie auf: „Mach das nicht!“ Axel sprang und die Mutter war ganz außer Atem. Nach einer Weile sagte Axel: „Ich fliege und in 80 Tagen komme ich wieder, aber es kann auch 100 Jahre länger dauern. Ade.“ Die Mutter guckte. Axel landete auf einem Vogel. Als erstes flog er über einen Fluss. Am Abend kam Axels Vater und setzte sich auf einen Sessel. Nach einer Weile sprang er auf und schrie: „Wo ist Axel?“ Mutter antwortete: „Der ist vom Balkon gefallen, da kam ein Vogel und Axel fiel auf einen Vogel.“

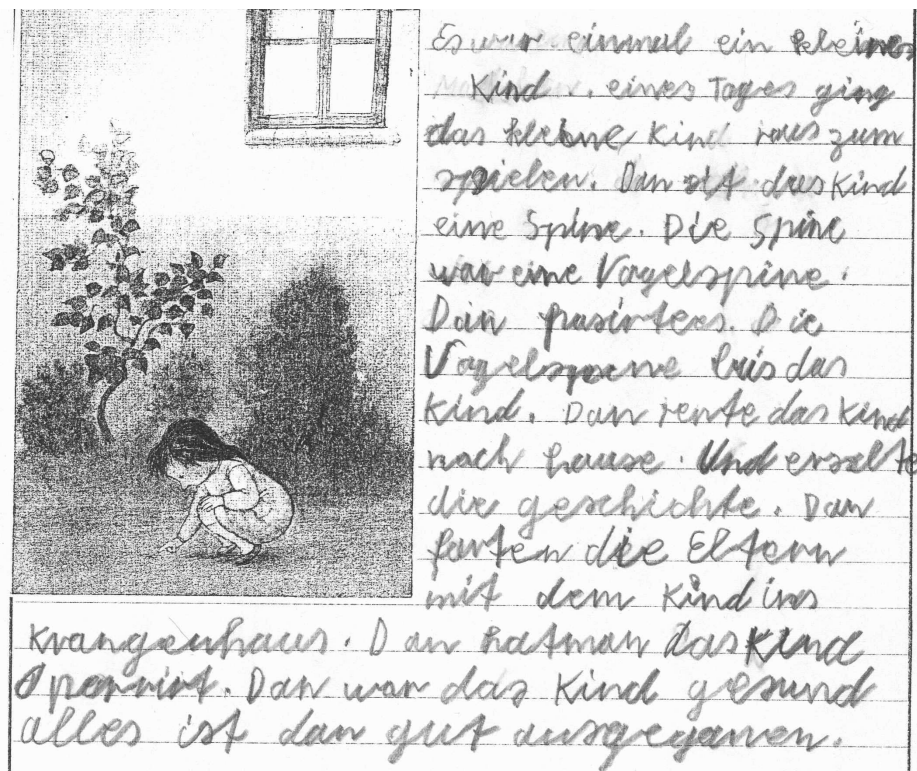
Abbildung 34: Schreibenanlass "Vogelflug" (WALTHER), Paul, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Kohärenz, „roter Faden“

Um einen verständlichen Text zu erzeugen, müssen Schreiber/innen einen Sinnzusammenhang herstellen. Nach VATER (2001, S. 54) ist Kohärenz das zentrale Kriterium für das Zustandekommen eines Textes. Dabei ist zum einen wichtig, dass sich der gesamte Text auf das gewählte Thema bezieht, zum anderen müssen einzelne Elemente im Text so verknüpft werden, dass für Leser/innen ein „roter Faden“ entsteht, dem sie bei der Textrezeption folgen können. Beim Schreiben eines kohärenten Textes spielt daher das Beachten der Adressatenperspektive eine wichtige Rolle. Daneben müssen Kinder lernen, Geschriebenes an einem zentralen Text-

thema zu orientieren sowie Verknüpfungen zwischen einzelnen Textelementen untereinander herzustellen (→ Kap. 1.2).

Mark (Förderschule, Klasse 3/4, Juli 2004) schreibt einen kohärenten Text zum Schreibanlass „Fund“. Er führt in die dargestellte Situation ein (ein kleines Kind ging raus zum Spielen und entdeckte eine Spinne) und führt sie folgerichtig und verständlich fort. Einzelne Sätze werden dabei inhaltlich und formell miteinander verknüpft: („Dan sit das Kind *eine Spine*. *Die Spine* war eine Vogelspine. Dan pasirtees. *Die Vogelspine bis das Kind*.“). So informiert Mark seine Leser/innen auch vollständig und in der richtigen Reihenfolge über alle Ereignisse, die zur Rettung des Kindes beitragen. In seinem Schlusssatz bezieht er sich noch einmal auf die gesamte Geschichte („...*alles ist dan gut ausgegangen*.“).



Text mit berichtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Es war einmal ein kleines Kind. Eines Tages ging das kleine Kind raus zum Spielen. Dann sieht das Kind eine Spinne. Die Spinne war eine Vogelspinne. Dann passierte es: Die Vogelspinne biss das Kind. Dann rennte das Kind nach Hause und erzählte die Geschichte. Dann fahrten die Eltern mit dem Kind ins Krankenhaus. Dann hat man das Kind operiert. Dann war das Kind gesund. Alles ist dann gut ausgegangen.

Abbildung 35: Schreibanlass "Fund" (WOLF), Mark, Klasse 3/4, Förderschule

Schreiben Kinder Texte, in denen Leser/innen keine Kohärenz herstellen können, kann das verschiedene Ursachen haben. Möglicherweise legen die Kinder zu Beginn des Schreibvorganges kein Schreibthema für sich fest und schreiben einfach „drauf los“, oder sie schaffen es nicht, während des komplexen Schreibvorganges das Thema ihres Textes ständig im Kopf zu behalten. Das Herstellen von Verknüpfungen im Text könnte ihnen Probleme bereiten, entweder weil sie nicht über die sprachlichen Mittel dazu verfügen, oder weil das Ausformulieren ihrer einzelnen Ideen allein noch zu viel Aufmerksamkeit beansprucht. Daneben besteht auch die Möglichkeit, dass Kinder die Perspektive des/der Adressaten/in noch nicht berücksichtigen können und es deshalb für ausreichend erachten, wenn sie selbst ihren Text verstehen können. Ein Text von David (Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte, März 2005) zum Schreibanlass „Sprung“ verdeutlicht die Problematik.

David's gewähltes Schreibthema (ein Junge möchte eine Sportart finden, in der er gut ist) lässt sich nur schwer mit der Bildvorlage des Schreibanlasses verknüpfen. Trotzdem fällt David eine Möglichkeit ein: Der Junge bekommt plötzlich Durst und kommt so darauf, es mit dem Schwimmen zu versuchen. Damit ist die Verknüpfung zum Schwimmbad hergestellt. Nun aber wird es schwierig. Auf dem Bild geht es nicht ums Schwimmen, sondern darum, von einem Sprungbrett zu springen. Diesen Sachverhalt stellt David nicht verständlich dar. Es wird nicht klar, warum der Junge rannte und wofür er keinen Mut hatte. Auch ist zunächst unklar, wer am nächsten Tag ins Schwimmbad ging, wer vom Sprungbrett sprang und wer nicht. Möglicherweise geht David davon aus, dass Lesern/innen das Bild ebenfalls vorliegt und sie deshalb wissen, worum es geht. Vielleicht ist er auch durch sprachliche Schwierigkeiten mit der Formulierung dieses komplexen Sachverhaltes noch überfordert.

Sprink oder nicht

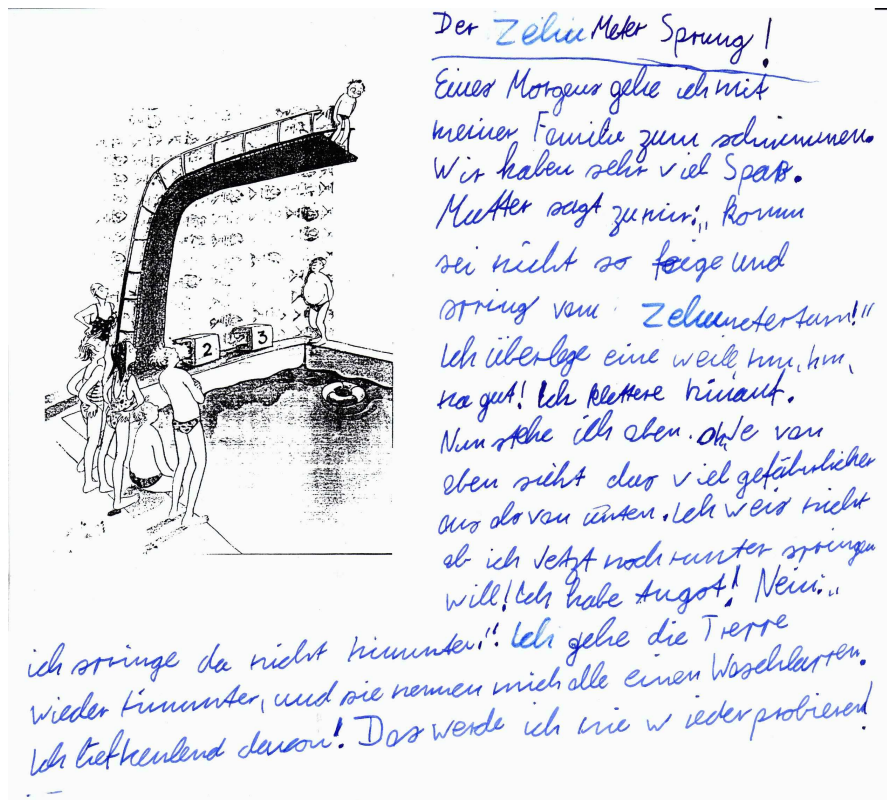
*Es gab ein Junge er war nicht mutig aber sehr schlau. Er wolte mal kuken
welche Sport art er gut ist er f guckte über al. er vand über haubt nicks
haben er hate durst und auch fiehl in eine Sport art ein Schwimmen der
Junge ging hin rante und rante aber er dachte „Ich hab da führ kein mut
und gig traurich nachause Sein Freund sah in wie er traurig ging er
gin zu ihn und klerte alles nechsen Tag ging er hin und er ging zum
drei er bret wollte springen alle leute kukten zu
Sein Mut war nicht so stark aber er sprang hoch und macht aein lauten Knal der Jung
sagte zu seinen Freund komm es ist nicht son schwer wie es ausiet. Und
sprang noch ein mal Der Freund sah wie must nicht lachen weil er es auch noch
nicht mal probirt hat.*

Abbildung 36: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), David, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Relevanz, Themenbezug

Eng mit der Kohärenz von Texten zusammen hängt die Relevanz. Damit ist zum einen gemeint, dass ein Text seinen Rezipienten/innen Neues und Interessantes zu bieten hat. Hier stellt sich die Frage nach der Relevanz des Textthemas, die beim schulischen Schreiben nur eingeschränkt erörtert werden kann, da hier meist Themen vorgegeben werden. Zum anderen bezieht sich Relevanz darauf, ob das Geschriebene in Bezug auf das Thema relevant ist, oder ob „am Thema vorbei“ geschrieben wurde (vgl. NUSSBAUMER 1991, S. 291 ff) (→ Kap. 1.2).

Ralf schreibt einen Text zum Schreibanlass „Sprung“ (Grundschule, Klasse 3, März 2004), der sich ganz auf die im Bild dargestellte Situation bezieht. Dabei gibt er alle relevanten Ereignisse folgerichtig und verständlich wieder. Er führt in das Thema ein („Eines Morgens gehe ich mit meiner Familie zum schwimmen.“) und kommt rasch zur Situation auf dem Bild: Die Mutter fordert das Kind auf, vom Zehn-Meter-Turm zu springen. Der weitere Text stellt den inneren Kampf des Kindes dar, das sich nicht überwinden kann, zu springen. Der Schlusssatz zieht schließlich ein Fazit aus der gesamten dargestellten Handlung („Das werde ich nie wieder probieren!“).



Text mit richtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

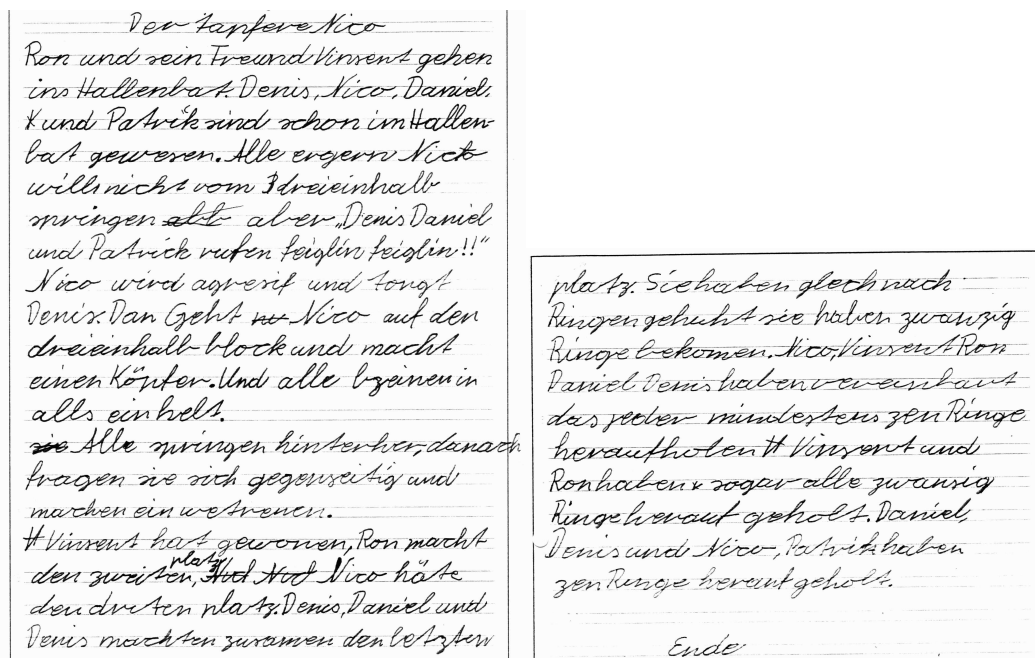
Der Zehn-Meter-Sprung!

Eines Morgens gehe ich mit meiner Familie zum Schwimmen. Wir haben sehr viel Spaß. Mutter sagt zu mir: „Komm, sei nicht so feige und spring vom Zehn-Meter-Turm!“ Ich überlege eine Weile: „Hm, hm, na gut!“ Ich klettere hinauf. Nun stehe ich oben. Oh je, von oben sieht das viel gefährlicher aus als von unten. Ich weiß nicht, ob ich jetzt noch runter springen will! Ich habe Angst! Nein: „Ich springe da nicht hinunter!“ Ich gehe die Treppe wieder hinunter und sie nennen mich alle einen Waschlappen. Ich lief heulend davon! Das werde ich nie wieder probieren!

Abbildung 37: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), Ralf, Klasse 3, Grundschule

Ein Textbeispiel von Rolf (Klasse 3, Grundschule, März 2003) zum Schreibanlass „Sprung“ zeigt, wie Kinder vom eigentlichen Thema abkommen können. Rolf lässt sich zunächst auf die Bildvorlage ein und beschreibt den Sprung vom Sprungbrett. Gleich zu Anfang werden dabei namentlich die an der Geschichte beteiligten Jungen erwähnt. Diese Namen hat Rolf seinem Freundeskreis entnommen. Er trifft sich tatsächlich öfter mit diesen Kindern im Schwimmbad. Rolf hat daher einige Erfahrung mit Aktivitäten, die man im Schwimmbad unternehmen kann. Diese bringt er, nachdem er die Bildvorgabe „abgearbeitet“ hat, in seine Geschichte ein. Dabei betont er den Wettbewerbscharakter der einzelnen Spiele und stellt ausführlich dar, wer dabei wie gut abgeschnitten hat. Dies scheint

ihm wichtiger und vor allem persönlich näher zu sein als die Beschreibung der anonymen Situation auf dem Bild, mit der er selbst nichts zu tun hat und auf die er sich daher nur bedingt einlassen kann.



Text mit berichtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Der tapfere Nico

Ron und sein Freund Vincent gehen ins Hallenbad. Dennis, Nico, Daniel und Patrick sind schon im Hallenbad gewesen. Alle ärgern Nico will nicht vom dreieinhalb springen. Aber Dennis, Daniel und Patrick rufen: „Feigling, Feigling!“ Nico wird aggressiv und tunkt Dennis. Dann geht Nico auf den dreieinhalb Block und macht einen Köpfer. Und alle bezeichnen ihn als ein Held.

Alle springen hinterher, danach fragen sie sich gegenseitig und machen ein Wettrennen. Vincent hat gewonnen, Ron macht den zweiten Platz, Nico hätte den dritten Platz. Dennis, Daniel und Dennis machten zusammen den letzten Platz. Sie haben gleich nach Ringen gesucht, sie haben zwanzig Ringe bekommen. Nico, Vincent, Ron, Daniel, Dennis haben vereinbart, dass jeder mindestens zehn Ringe heraufholen. Vincent und Ron haben sogar alle zwanzig Ringe heraufgeholt. Daniel, Dennis und Nico, Patrick haben zehn Ringe heraufgeholt. Ende

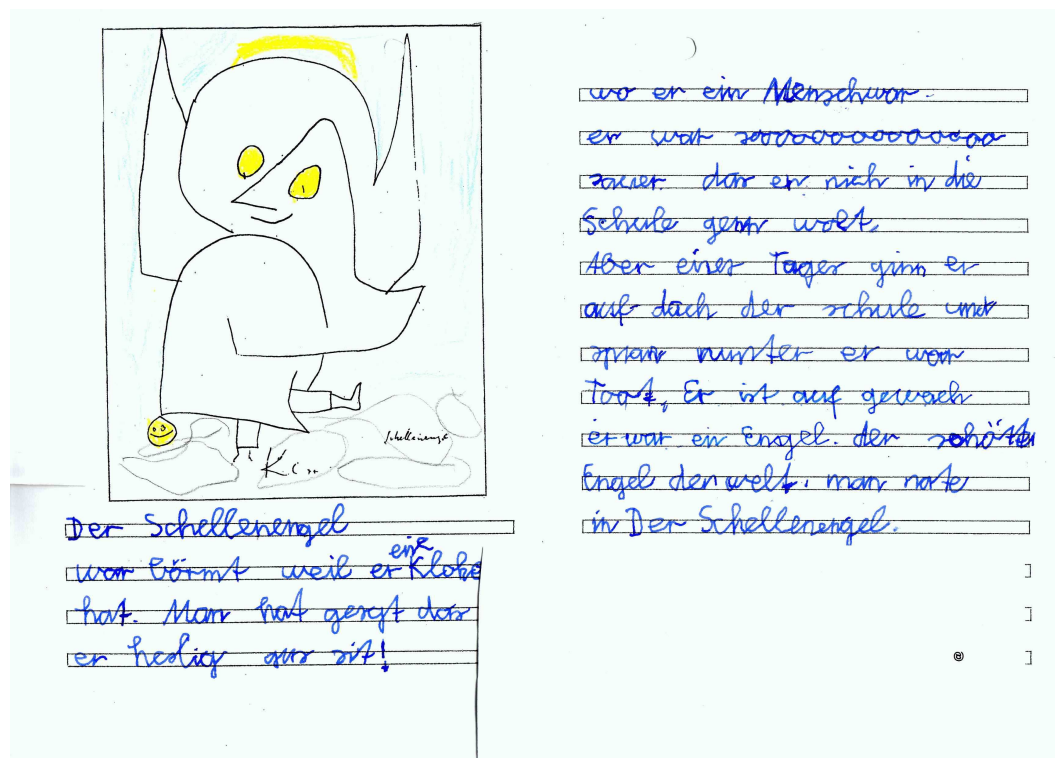
Abbildung 38: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), Rolf, Klasse 3, Grundschule

Implizitheit und Explizitheit

Nach NUSSBAUMER (1991, S. 304) müssen gute Texte „so implizit wie möglich“ und „so explizit wie nötig“ sein. Diese Kriterien eignen sich auch für die förderorientierte Auswertung von Texten Lernender. Um einen Text verstehen zu können, muss der/die Leser/in alle Informationen erhalten, die er/sie benötigt. Fehlen Informationen, ist der Text zu implizit und damit unter Umständen für Leser/innen nicht nachvollziehbar. Werden andererseits zu viele Informationen gegeben, ist der Text für Rezipienten/innen

nicht mehr interessant. Außerdem besteht hier die Gefahr, thematisch Irrelevantes zu schreiben (→ Relevanz). Um die richtige Balance zwischen Implizitheit und Explizitheit finden zu können, ist es unabdingbar, dass Kinder lernen, die Perspektive von Adressaten/innen ihrer Texte beim Schreiben zu berücksichtigen (→ Adressatenbezug).

Felix (Schule für Sprachbehinderte Klasse 3, Oktober 2004) gibt in seinem Text zum „Schellenengel“ alle für Leser/innen wichtigen Informationen an, so dass sein Text interessant und ohne Probleme verständlich ist.



Text mit berichtigter Rechtschreibung und Zeichensetzung:

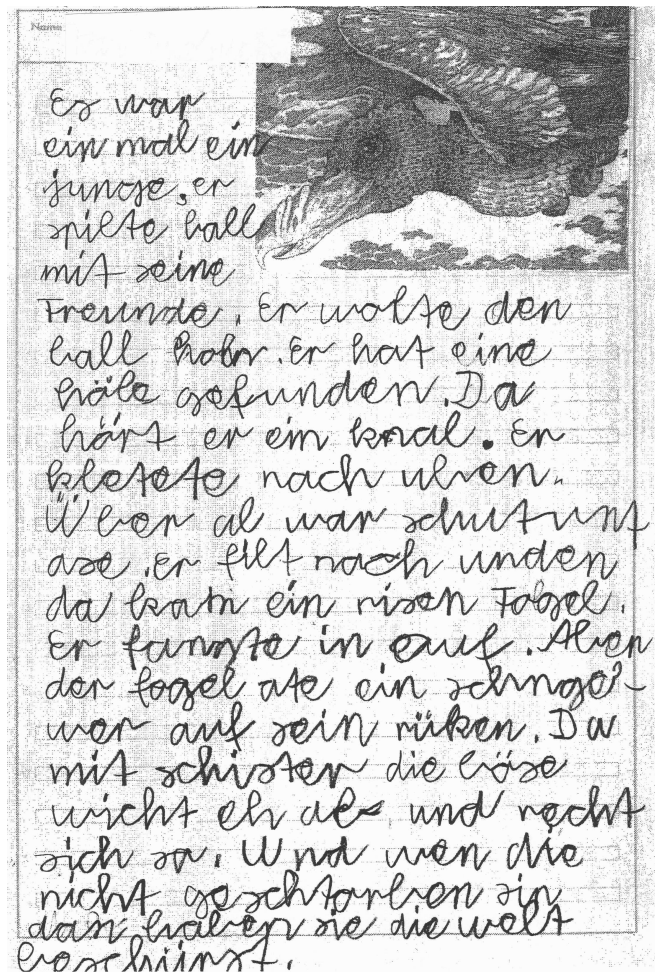
Der Schellenengel war berühmt, weil er eine Glocke hat. Man hat gesagt, dass er hässlich aussieht (!), als er ein Mensch war. Er war sooooo sauer, dass er nicht in die Schule gehen wollte.

Aber eines Tages ging er aufs Dach der Schule und sprang runter. Er war tot. Er ist aufgewacht. Er war ein Engel, der schönste Engel der Welt. Man nannte ihn der Schellenengel.

Abbildung 39: Schreib Anlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Felix, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Ein Text zum Schreib Anlass „Vogelflug“ von Karsten (Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte, April 2005) soll die Problematik eines zu impliziten Textes verdeutlichen. Karsten führt seine – durchaus spannende – Schreib-idee nicht explizit genug aus. So wird für Leser/innen nicht klar, was vor

der Höhle passiert ist. Damit ist auch nicht verständlich, wer denn die „Bösewichte“ sind, von denen im Text die Rede ist.



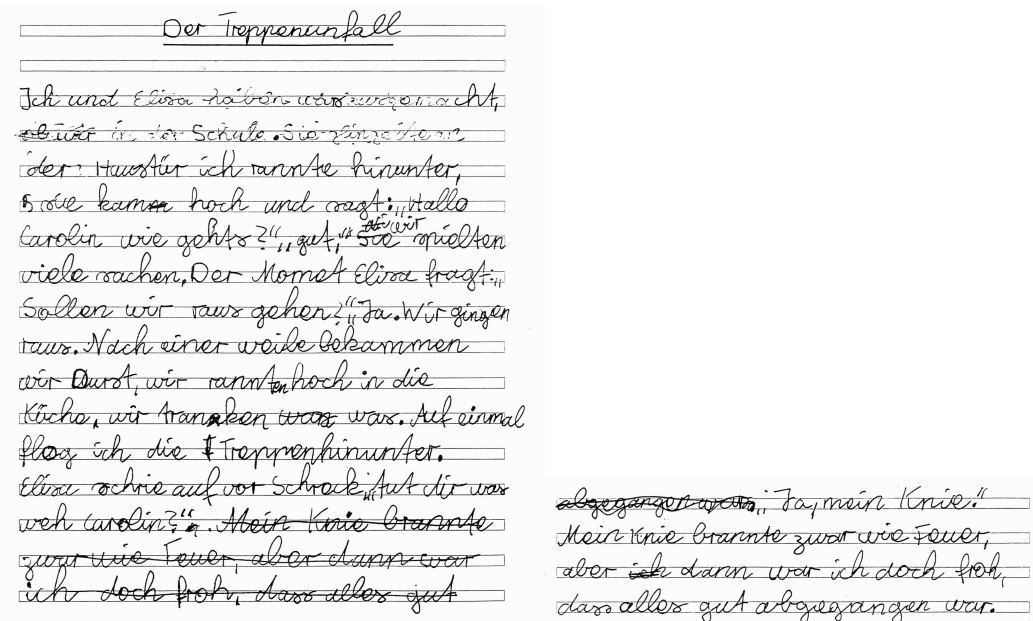
Text mit berichtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Es war einmal ein Junge, er spielte Ball mit seine Freunde. Er wollte den Ball holen. Er hat eine Höhle gefunden. Da hört er ein Knall. Er kletterte nach oben. Überall war Schutt und Asche. Er fiel nach unten. Da kam ein Riesenvogel. Er fangte ihn auf. Aber der Vogel hatte ein Maschinengewehr auf seinem Rücken. Damit schießt er die Bösewichte ab und rächt sich so. Und wenn die nicht gestorben sind, dann haben sie die Welt beschützt.

Abbildung 40: Schreib Anlass "Vogelflug" (WALTHER), Karsten, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Ein zu expliziter Textanfang findet sich bei Claudia (Grundschule Klasse 4, Februar 2004). In einem Schulaufsatz mit vorgegebenem Schlusssatz stellt sie die Ereignisse, die vor der eigentlich interessanten Handlung passieren, zu ausführlich dar. Der Unfallhergang selbst wird dann nur noch kurz erwähnt, bevor der vorgegebene Schluss angefügt wird. Hier schreibt Claudia nun zu implizit. Leser/innen ihres Textes werden so zunächst gelangweilt und dann schlecht informiert. Dabei sind Claudias Probleme bei diesem Text sicher auch im Zusammenhang mit dem frag-

würdigen „Aufsatzthema“ zu sehen, das dem Entwickeln und Ausarbeiten eigener Schreibideen nicht gerade förderlich ist.



Text mit richtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Der Treppenunfall

Ich und Elisa haben was gemacht in der Schule. Sie klingelte an der Haustür. Ich rannte hinunter, sie kam hoch und sagt: „Hallo Carolin, wie geht's?“ „Gut.“ Wir spielten viele Sachen. Der Moment Elisa fragt: „Sollen wir rausgehen?“ „Ja.“ Wir gingen raus. Nach einer Weile bekamen wir Durst. Wir rannten hoch in die Küche, wir tranken was. Auf einmal flog ich die Treppe hinunter. Elisa schrie auf vor Schreck: „Tut dir was weh, Carolin?“ „Ja, mein Knie.“ Mein Knie brannte zwar wie Feuer, aber dann war ich doch froh, dass alles gut abgegangen war.

Abbildung 41: Schulaufsatz "Schlusssatzgeschichte", Claudia, Klasse 4, Grundschule

Überarbeitungen

Nach FEILKE (1995) ist beim Überarbeiten eine Entwicklung von lokaler zu globaler Kontrolle festzustellen. Lokale Phänomene, wie zum Beispiel die Rechtschreibung, korrigieren Kinder früher, globale Aspekte wie inhaltliche Fragen, bei denen ganze Textpassagen oder sogar der gesamte Text ins Auge gefasst werden müssen, werden erst später korrigiert. Diese Entwicklung lässt sich auch in den Texten der vorliegenden Untersuchung feststellen. Beispielfhaft seien hier die Korrekturen aufgeführt, die Kinder aus einer Grundschulklasse und Kinder einer Klasse der Schule für Sprachbehinderte zu verschiedenen Schreiblässen im Lauf des dritten und vierten Schuljahres vorgenommen haben.

Korrekturen Klasse 3/4 Grundschule				
		Schellen- engel	Sprung	Leeres Blatt
1.	Charlotte	RS		RS
2.	Ariel	-	Gr., RS	
3.	Ohan		Inh.	RS, Inh.
4.	Jana	-	RS	RS
5.	Timo	RS		1 Gr., 3 Inh.
6.	Gustavios	RS	Inh., RS	1 RS
7.	Theo	RS	RS	4 RS
8.	Moritz	RS		1 RS
9.	Gundula	RS		RS
10.	Karsten	RS		2 RS
11.	Tay			RS
12.	Sebastian	RS	Inh.	RS
13.	Torben	RS		RS
14.	Richard	-	Inh., RS	RS
15.	Stefan		Inh., RS	1 Inh., 2 RS
16.	Ercan	RS	RS, Gr.	2 RS
17.	Friederike	-		1 Gr., RS
18.	Bernd		-	RS
19.	Dilek	RS	RS	RS
20.	Peter	RS		RS
21.	Carlotta	-		RS
22.	Elena	RS		RS

Zeichenerklärung:

-: keine Korrekturen, RS: Rechtschreibung, Inh.: Inhalt, Gr.: Grammatik,

Abbildung 42: Korrekturen Klasse 3/4, Grundschule

Korrekturen Klasse 3/4 Schule für Sprachbehinderte				
		Schellen- engel	Sprung	Leeres Blatt
1.	Thomas	-	RS	1 Inh., radiert
2.	Karin	-	-	1 Inh.
3.	Julia	-	1 RS, 1 Gr.	RS
4.	Daniel	-	-	-
5.	Pascal	-	RS	2 RS
6.	Markus	-	-	RS
7.	Paul	-	-	-
8.	Andreas	-	1 RS, 1 Gr.	-
9.	Patrik	-	RS, Gr.	radiert
10.	Silvio	-	-	-
11.	David		2 Inh.	2 RS
12.	Peter	-	-	-

Zeichenerklärung:

-: keine Korrekturen, RS: Rechtschreibung, Inh.: Inhalt, Gr.: Grammatik,

Abbildung 43: Korrekturen Klasse 3/4, Schule für Sprachbehinderte

Während in der Grundschule am Anfang von Klasse 3 (Schreibanlass Schellenengel) hauptsächlich die Rechtschreibung korrigiert wird, nehmen die Kinder der Schule für Sprachbehinderte zu diesem Zeitpunkt noch keine Korrekturen vor. Rechtschreibkorrekturen bleiben in der Grundschule bis in Klasse vier die bei weitem häufigste Form der Überarbeitung. Dies lässt sich auch für die Schule für Sprachbehinderte sagen, wobei hier beachtet werden muss, dass einzelne Kinder auch in Klasse vier noch keine Korrekturen vornehmen.

Da den Kindern im Rahmen der einzelnen Schreibaufgaben nicht eigens Zeit für Überarbeitungen eingeräumt wurde, sind Auswertungen der Texte in diesem Bereich mit Vorsicht zu interpretieren. Überarbeitungen sind zudem in einem engen Zusammenhang mit dem Schreibanlass und vor allem mit dem Schreibunterricht zu sehen (→ Kap. 4.2).

Textlänge

Immer wieder gehen verschiedene Autoren/innen (BEREITER/SCARDAMALIA 1987, KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA 1995, KNAPP 1998, GRIESSHABER 2006) von einem Zusammenhang zwischen der Länge der Texte, die Schreibanfänger/innen produzieren, und deren Schreibkompetenz aus. Es sollen deshalb die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in verschiedenen dritten Klassen (Grundschule, Schule für Sprachbehinderte) erhobenen Texte zu einem einheitlichen Schreibanlass daraufhin analysiert und verglichen werden. Dafür werden Texte zum „Schellenengel“ von Paul Klee untersucht (vgl. RABKIN). Die Untersuchung der Textlänge ermöglicht sowohl einen Vergleich der durchschnittlichen Anzahl von Wörtern in Klassen unterschiedlicher Schulen und Schularten als auch eine Betrachtung verschieden langer Texte innerhalb einer Klasse. Selbstverständlich müssen die Ergebnisse dieser relativ kleinen Anzahl von Schülern/innen vorsichtig interpretiert werden.

Auf der Grundlage der genannten Literatur ist davon auszugehen, dass in der Schule für Sprachbehinderte, in der mehr Schüler/innen mit sprachlichen Auffälligkeiten zu finden sind als in den Grundschulklassen, eher Schwierigkeiten beim Textschreiben auftreten werden. Damit müssten in diesen Klassen durchschnittlich kürzere Texte vorliegen. Nach KNAPP

(1998) sind unter den Schülern/innen, die besonders kurze Texte schreiben, häufig Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund. Dies müsste in den untersuchten Klassen ebenso der Fall sein.

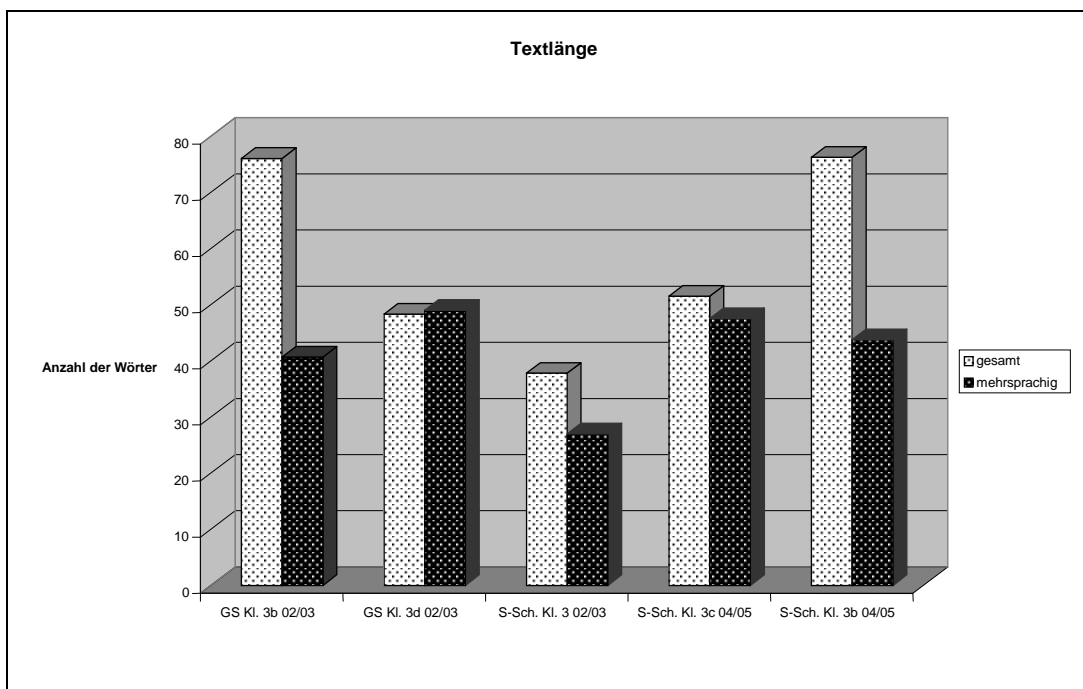


Abbildung 44: Vergleich Textlänge zum Schreibenanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Klasse 3

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die durchschnittliche Textlänge in den drei untersuchten Grundschulklassen 61 Wörter beträgt, während die Texte der Schüler/innen der Schule für Sprachbehinderte im Schnitt 56 Wörter lang sind. Ein Unterschied zwischen beiden Schularten ist zwar vorhanden, aber nicht besonders ausgeprägt. Bei der Betrachtung einzelner Klassen innerhalb der genannten Schularten ist zu erkennen, dass die Durchschnittswerte von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich sind. In den beiden Grundschulklassen beträgt die durchschnittliche Anzahl der Wörter 76 und 48, in den drei Klassen der Schule für Sprachbehinderte 38, 52 und 76 Wörter. Es zeigt sich, dass die höchsten Durchschnittswerte in einer Grundschulklasse und in einer Klasse der Schule für Sprachbehinderte erzielt werden. Dass sprachlich auffällige Schüler/innen kürzere Texte schreiben, kann daher nur sehr eingeschränkt bestätigt werden. Es scheinen hier Faktoren zum Tragen zu kommen, die von Klasse zu Klasse unterschiedlich sind. Zu denken ist an das Umfeld der Kinder, vor allem an

den Schreibunterricht, der von Klasse zu Klasse unterschiedlich erteilt wird.

Die Anzahl der Wörter, die einzelne Kinder geschrieben haben, streut in den Klassen unterschiedlich stark. Der kürzeste Text aus der ersten Grundschulklasse ist 15 Wörter, der längste 187 Wörter lang. In der zweiten Grundschulklasse hat der kürzeste Text 10 Wörter, der längste 111. An der Schule für Sprachbehinderte finden sich Streuungen von 13-83, 16-57 und 14-359 Wörtern. Der mit Abstand längste Text wurde von einem Schüler der Schule für Sprachbehinderte geschrieben, der kürzeste von einem Grundschüler.

Die durchschnittliche Länge aller Texte insgesamt beträgt 59 Wörter. Bei der Betrachtung besonders langer Texte fällt auf, dass insgesamt 10 Texte um mehr als 70% länger als der Gesamtdurchschnitt sind. Davon stammen zwei von Schülern der Schule für Sprachbehinderte. Auffällig ist dabei, dass beide dieselbe Klasse besuchen, während es in den anderen Klassen dieser Schule keine so starken Abweichungen nach oben gibt. Umgekehrt lassen sich sieben Texte finden, die mehr als 70% kürzer als der Gesamtdurchschnitt sind. Fünf davon stammen von Schülern der Schule für Sprachbehinderte.

Die Texte von einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern sind im Mittel 65 Wörter lang, während der Umfang der Texte der mehrsprachigen Kinder durchschnittlich 50 Wörter beträgt. Die Texte der mehrsprachigen Kinder sind damit im Schnitt etwa 23% kürzer als die der einsprachig deutschen Kinder.

Von den insgesamt zehn Texten der Untersuchung, die von der Länge her um mehr als 70% vom Gesamtdurchschnitt aller Texte nach oben abweichen, wurde keiner von einem mehrsprachigen Kind geschrieben. Zwei der um mehr als 70% nach unten abweichenden Texte wurden von mehrsprachigen Kindern geschrieben.

In allen Klassen mit Ausnahme einer Grundschulklasse liegt die durchschnittliche Anzahl der Wörter der mehrsprachigen Kinder deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt der Klasse. Bei der Unterscheidung der Textlänge innerhalb einzelner Klassen zeigt sich, dass sich unter den Schreibern/innen der fünf längsten Texte der ersten Grundschulklasse kein (von

neun), unter den Schreibern/innen der fünf längsten Texte der zweiten Grundschulklasse ein (von sechs) mehrsprachiges Kind befindet. In den Klassen der Schule für Sprachbehinderte befinden sich unter den Verfassern/innen der fünf längsten Texte einmal kein (von einem) und zweimal jeweils ein (von zwei bzw. von vier) mehrsprachiges Kind. Die fünf kürzesten Texte innerhalb der einzelnen Klassen wurden in der einen Grundschulklasse von vier (von neun), in der anderen von einem (von sechs) mehrsprachigen Schülern/innen geschrieben. In der Schule für Sprachbehinderte schrieben in einer Klasse ein (diese Klasse wurde nur von diesem einen mehrsprachigen Kind besucht), in den beiden anderen ein (von zwei) und zwei (von vier) mehrsprachige Kinder zu den fünf kürzesten gehörende Texte. Insgesamt wurden 36 % der jeweils kürzesten, aber nur 12 % der jeweils längsten Texte in allen Klassen von Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund verfasst.

Es kann als bestätigt angesehen werden, dass mehrsprachige Kinder eher kürzere Texte schreiben. Die großen Schwankungen zwischen einzelnen Klassen geben aber Grund zu der Annahme, dass Mehrsprachigkeit nur einen unter vielen Einflussfaktoren auf die Länge der Texte darstellt.

Schreibmotorik

Beim Schreiben in der Schule spielt die Schreibmotorik, da hier immer noch vorwiegend von Hand geschrieben wird, eine nicht zu unterschätzende Rolle. LUDWIG (1983, S. 66f) führt „motorische Handlungen“ als eigenen Teilprozess des Schreibens an. Sie führen dazu, dass der Text seinen Weg vom Kopf des/der Schreibers/in auf das Papier findet (→ Kap.2.2). Schwierigkeiten mit der Schreibmotorik können dazu führen, dass Aufmerksamkeit von anderen Teilprozessen abgezogen und auf die motorische Seite des Schreibens gelenkt werden muss. Eine undeutliche Schrift führt außerdem dazu, dass Überarbeitungsprozesse erschwert werden, da die Schreiber/innen ihre eigenen Texte kaum lesen können (→ Kap. 4.2).

Als Beispiel sind hier zwei Texte von Johanna (Klasse 3/4, Förderschule, Januar und Juli 2004) zu den Schreibanslässen „Ziege“ und „Fund“ angeführt. Es fällt auf, dass Johanna Schreib- und Druckschrift sowie teilweise

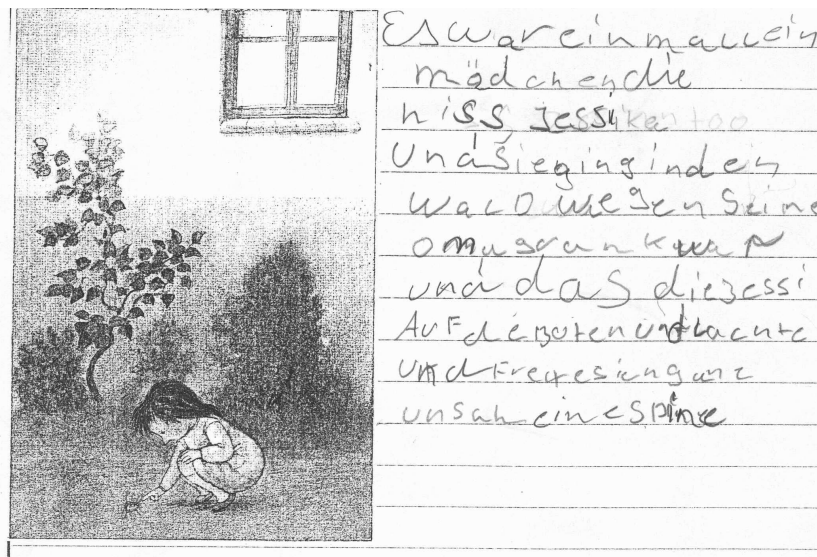
Groß- und Kleinbuchstaben vermischt. Auf dem Blatt ohne Linienvorgabe hat sie Schwierigkeiten, die Zeilen einzuhalten, so dass ihre Schreibrichtung allmählich von waagrecht zu senkrecht wechselt. Vor allem beim „Fund“ variieren die Größe der einzelnen Buchstaben und die Abstände zwischen Buchstaben und Wörtern sehr stark. Wortgrenzen werden so nicht immer deutlich. Diverse Radierungen verschlechtern die Lesbarkeit zusätzlich.



Text mit richtiger Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Es war eine Ziege mit ihrem Sohn und eine kleine Maus. Die waren sehr arm. Dort kommt ein helles Licht. „Oh, ein Mensch! Hilfe!“ Zurufe der Mann: „Brauchst keine Angst!“

Abbildung 45: Schreib Anlass "Ziege" von Picasso (RABKIN), Johanna, Klasse 3/4, Förderschule



Text mit berichteter Rechtschreibung und Zeichensetzung:

Es war einmal ein Mädchen, die hieß Jessi. Und sie ging in den Wald wegen ihrer Oma, die krank war. Und da sah die Jessi auf den Boden und lachte und freute sich ganz und sah eine Spinne.

Abbildung 46: Schreibanlass "Fund" (WOLF), Johanna, Klasse 3/4, Förderschule

Lesekompetenz

Schreiber/innen sind die ersten Leser/innen ihrer eigenen Texte. Das Lesen ist wichtig, um sich bereits Geschriebenes zu vergegenwärtigen und um Korrekturen vornehmen zu können. Während bereits das sinnentnehmende Lesen an sich eine anspruchsvolle und komplexe Tätigkeit ist, muss beim Lesen um zu überarbeiten zusätzlich noch Aufmerksamkeit auf eventuelle Probleme im Text gerichtet werden (vgl. HAYES 1996, S. 14 f) (→ Kap. 2.2.3). Es ist daher damit zu rechnen, dass Kinder, die Probleme beim sinnentnehmenden Lesen haben, diese erst recht beim Lesen um zu überarbeiten zeigen werden. Um solche Probleme zu verdeutlichen, wird eine Leseaufgabe aus dem FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ herangezogen. Die Kinder sollten hier Informationen aus einem Sachtext entnehmen und wiedergeben. Vorab hatten sie ein Rätsel zum Thema beantwortet, um den Text in einen Kontext zu setzen und ihr Vorwissen zu aktivieren. Die Antworten konnten größtenteils direkt aus dem Text entnommen werden. Lediglich Frage Nr. 6 erforderte eine eigene Formulierung. Bei den Fragen Nr. 5 und 7 mussten mehrere Antworten gegeben werden.

Probleme beim sinnentnehmenden Lesen werden in den Antworten von Richi (Klasse 3, Grundschule, Mai 2003) deutlich. Die Fragen zum Text kann er nur eingeschränkt beantworten. Nur zwei Fragen beantwortet er vollständig richtig, drei stimmen zumindest teilweise. Die Antworten zeigen außerdem, dass Richi Probleme mit Rechtschreibung und Grammatik hat, was ihm das Lesen seiner eigenen Texte zusätzlich erschwert. Es ist daher davon auszugehen, dass Richi große Schwierigkeiten hat, wenn er selbst Geschriebenes lesen und überarbeiten soll.

Mit diesem Artikel aus dem Lexikon kannst du dich überprüfen und noch mehr über Nilpferde erfahren.

1. Lies den Artikel aus dem Lexikon und unterstreiche wichtige Aussagen.
2. Vergleiche mit Seite 3.



Das Nilpferd

Nilpferde kommen nur noch in Afrika vor. Dort leben sie in großen Herden.

Das Nilpferd ist nicht mit dem Pferd verwandt. Es gehört zu den Schweinen. Das Nilpferd ist aber sehr viel schwerer und größer als ein Schwein.

Nilpferde werden bis 4 m lang und bis zu 4 Tonnen schwer. Nilpferde werden bis 20 Jahre alt.

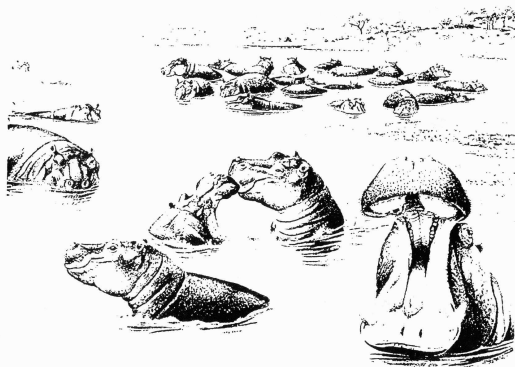
Sie fressen Wasserpflanzen, Gräser und Kräuter. Am liebsten halten sich Nilpferde im flachen Wasser in der Nähe des Ufers auf. Dort wälzen sie sich im Schlamm. Der Schlamm schützt ihre Haut.

4

Nilpferde können gut schwimmen und sogar bis 5 Minuten lang tauchen. Im Wasser sind sie vor ihren Feinden geschützt. Das sind Löwen und Leoparden.

Nachts kommen die Nilpferde aus dem Wasser. Auf den Wiesen fressen sie Gräser.

Wenn sich ein Nilpferd bedroht fühlt, kann es schnell rennen, bis zu 40 Kilometer in der Stunde.



Es geht weiter auf Seite 6.

5

Nun bist du ein Experte für Nilpferde.
Zeige, dass du fit bist.

Beantworte als Experte die Fragen.
Die Seiten 4 und 5 helfen dir dabei.

1. Wo kommen Nilpferde nur noch vor?
Wasser nicht wech

2. Leben Nilpferde allein oder in großen Gruppen zusammen?
Ja

3. Mit welchen Tieren sind Nilpferde verwandt?
Schwein

4. Wie viele Jahre können Nilpferde alt werden?
20 Jahre

5. Was fressen Nilpferde?
Wasserpflanzen

6. Was tun Nilpferde, um ihre Haut zu schützen?
Mit Schlamm wagen

7. Was machen Nilpferde in der Nacht?
Auf Jobt gehen.

8. Wie schnell können Nilpferde sein?
Bis zu 4 Stunden km

6

7

Abbildung 47: Aufgaben zum sinnentnehmenden Lesen (VON WEDEL-WOLFF), Richi, Klasse 3, Grundschule

5.2.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

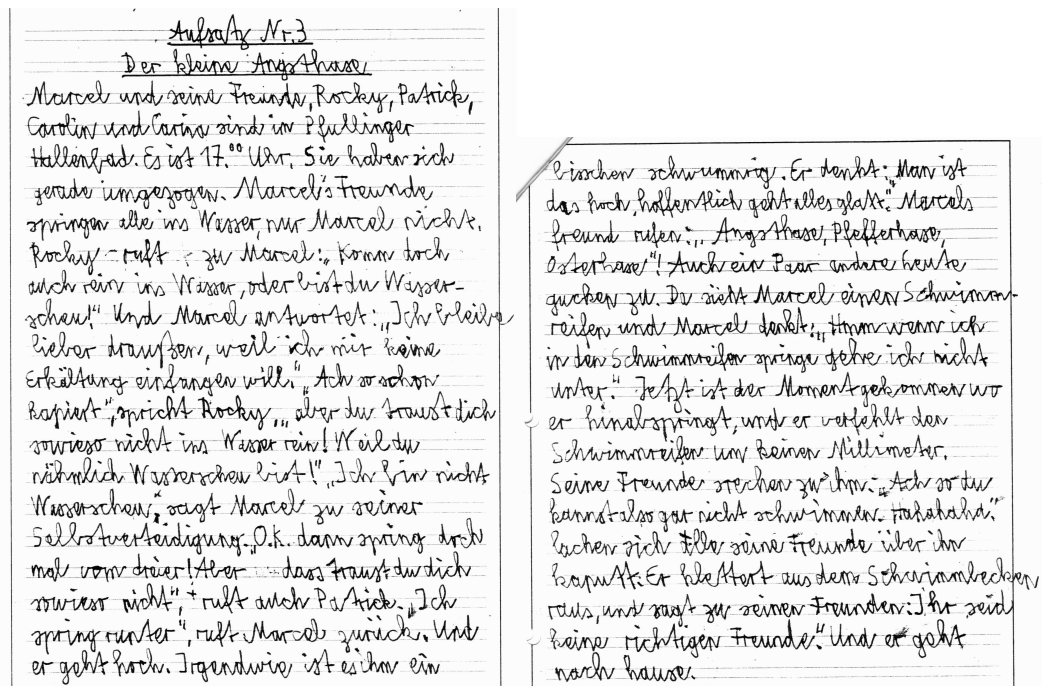
Probleme mit Rechtschreibung und/oder Grammatik erschweren es Schreibern/innen häufig, ihre Aufmerksamkeit auf andere Teilprozesse des Schreibens zu lenken, so dass die Texte hinter ihren eigentlichen Fähigkeiten zurückbleiben. Umgekehrt können durch die Konzentration auf andere Teilprozesse beim Schreiben orthographische und grammatische Schwierigkeiten besonders gravierend zutage treten.

Rechtschreib- und Grammatikprobleme führen außerdem dazu, dass der Text nur schwer lesbar ist. Schreibern/innen fällt es dadurch schwerer, Überarbeitungen an ihrem Text vorzunehmen. Anderen Lesern/innen wird so die Sinnentnahme erschwert und der Blick auf vorhandene Qualitäten des Textes verstellt. Dies gilt besonders auch für Lehrende. In den Besprechungen mit den teilnehmenden Lehrerinnen des FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ wurde immer wieder bestätigt, dass Texte Lernender nach (orthographisch) korrigierter Abschrift positiver wahrgenommen würden.

Rechtschreibung

Die Rechtschreibung wird von Lehrenden häufig nicht in direktem Zusammenhang mit der Fähigkeit, Texte zu schreiben gesehen. Rechtschreibleistungen werden oft separat, zum Beispiel in Form von Diktaten, erhoben und gehen in die Bewertung von Texten meist nur eingeschränkt ein. Daraus zu schließen, dass Rechtschreibfähigkeiten beim Verfassen von Texten nur eine untergeordnete Rolle spielen, wäre jedoch falsch. Dass zwischen Rechtschreibfähigkeiten und der Fähigkeit, Texte zu verfassen sehr wohl enge Beziehungen bestehen, wurde bereits aufgezeigt (→ Kap. 2.3 bzw. 4.3).

Michael (Klasse 3, Grundschule, März 2003) ist ein sicherer Rechtschreiber. Beim Schreiben von Texten braucht er für die Rechtschreibung nicht allzu viel Aufmerksamkeit aufzuwenden und kann stattdessen andere Teilaspekte des Schreibens (Wortwahl, Ausgestaltung von Szenen) in den Mittelpunkt rücken. Beim Schreibenanlass „Sprung“ zeigt er, dass er sowohl über die alphabetische als auch über die orthographische Strategie beim Schreiben sicher verfügt. Selbst lange Wörter, die Mehrfachkonsonanzen oder seltene Grapheme enthalten, schreibt er richtig („Selbstverteidigung“, „irgendwie“, „hinabspringt“). Morpheme kann er verwenden, um die richtige Schreibung zu erschließen („Hallenbad“, „Erkältung“, „Selbstverteidigung“, „verfehlt“). Häufige Wörter schreibt er durchgehend richtig, orthographische Besonderheiten setzt er korrekt ein („Wasser“, „sowieso“, „zurück“, „jetzt“, verfehlt“). Sein Text ist durch die sichere Rechtschreibung leicht lesbar, was Michael während des Schreibprozesses die Orientierung über bereits Geschriebenes erleichtert. Auch Überarbeitungsprozesse wären so prinzipiell leichter möglich.



Der kleine Angsthase

Marcel und seine Freunde, Rocky, Patrick, Carolin und Carina sind im Pfullinger Hallenbad. Es ist 17.00 Uhr. Sie haben sich gerade umgezogen. Marcel's Freunde springen alle ins Wasser, nur Marcel nicht. Rocky ruft zu Marcel: „Komm doch auch rein ins Wasser, oder bist du Wasserscheu!“ Und Marcel antwortet: „Ich bleibe lieber draußen, weil ich mir keine Erkältung einfangen will.“ „Ach so schon kapiert“, spricht Rocky, „aber du traust dich sowieso nicht ins Wasser rein! Weil du nämlich Wasserscheu bist!“ „Ich bin nicht Wasserscheu“, sagt Marcel zu seiner Selbstverteidigung. „O.K. dann spring doch mal vom dreier! Aber dass traust du dich sowieso nicht“, ruft auch Patrick. „Ich spring runter“, ruft Marcel zurück. Und er geht hoch. Irgendwie ist ihm ein bisschen schwummrig. Er denkt: „Man ist das hoch, hoffentlich geht alles glatt.“ Marcel's freunde rufen: „Angsthase, Pfefferhase, Osterhase!“ Auch ein Paar andere Leute gucken zu. Da sieht Marcel einen Schwimmreifen und Marcel denkt: „Hmm wenn ich in den Schwimmreifen springe gehe ich nicht unter.“ Jetzt ist der Moment gekommen wo er hinabspringt, und er verfehlt den Schwimmreifen um keinen Millimeter. Seine Freunde sprechen zu ihm: „Ach sodu kannst also gar nicht schwimmen. Hahahaha“, lachen sich alle seine Freunde über ihn kaputt. Er klettert aus dem Schwimmbecken raus, und sagt zu seinen Freunden: „Ihr seid keine richtigen Freunde.“ Und er geht nach hause.

Abbildung 48: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), Michael, Klasse 3, Grundschule

Der folgende Text von David (Klasse 3, Grundschule, Mai 2003), der in einer Fördersituation entstand, zeigt, wie Probleme mit der Rechtschreibung das Verfassen von Texten beeinflussen können. David geht beim Schreiben sehr konzentriert vor. Meine Anwesenheit scheint er vollkommen zu vergessen. Er schreibt den Text an einem Stück durch und macht keine Pausen, um bereits Geschriebenes noch einmal durchzulesen. Er liest seinen Text erst, als er zu Ende geschrieben hat und direkt dazu aufgefordert wird. Das Lesen macht ihm offensichtlich Schwierigkeiten. Auf

meine Anregung hin, den Text noch spannender zu gestalten, fügt er den kursiv gedruckten Mittelteil in den Text ein, den er ebenso rasch verfasst. Bei David zeigen sich Probleme mit Rechtschreibung und Grammatik. Er setzt keine Punkte, nicht einmal am Ende des Textes, und hat Schwierigkeiten beim **alphabetischen Schreiben**. Einige Wörter verschriftet er unvollständig („Deutschland“, „feloren“) oder mit falscher Phonem-Graphem-Zuordnung („Turckeï“, „gerchpilt“, „wel“, „alle“, „abechengt“, „sikunde“, „geforfen“). Teilweise fügt er falsche Grapheme hinzu („gerchpilt“, „abechengt“). Hier spielt sicher Davids mehrsprachiger Hintergrund eine Rolle. Er ist zwar in Deutschland aufgewachsen, spricht aber zu Hause Serbokroatisch. Da im Serbokroatischen das anlautende [h] als [x] gesprochen wird (vgl. BELKE ³2003, S. 112), könnte sich so das <ch> bei „abechengt“ erklären lassen. David spricht das Wort allerdings korrekt. Das <rch> bei „gerchpilt“ oder das zusätzliche <e> lassen sich so nicht erklären. Auch bei sehr **häufigen Wörtern** wie dann, von und vor ist David unsicher. Wörter und **Morpheme**, die in seinem Text häufig vorkommen, konstruiert er jedes Mal neu („schbil“, „geschpilt“, „gerchpilt“, „spielen“). Da er bei der Schreibung unsicher ist, kann er nicht vom bereits Geschriebenen ausgehen. Hinzu kommen Probleme mit Satzbau und Kasus.

Dies alles führt dazu, dass der Text für Außenstehende und auch für David selbst schwer lesbar ist. So kann David seinen Text kaum nutzen, um sich bereits Geschriebenes zu vergegenwärtigen. Dieses Problem versucht er zu kompensieren, indem er beim Schreiben sehr zügig und konzentriert vorgeht. Auf diese Weise schafft er es, den schon geschriebenen Text im Kopf zu behalten und eine kohärente, spannende Geschichte mit einem „roten Faden“ zu erzeugen. Schwierig wird für David aber die Überarbeitung seines Textes. Seine Rechtschreib- und Grammatikprobleme erschweren es ihm, den eigenen Text als Leser aufzunehmen und inhaltliche oder formelle Änderungen einzubringen. Die Vielfalt der Rechtschreibprobleme mit zum Teil grundlegenden Schwierigkeiten führen dazu, dass David auch mit der orthographischen Überarbeitung allein überfordert wäre. Lehrenden können diese Schwierigkeiten den Blick auf die Qualitäten des Textes verstellen. Davids Text wurde wiederholt Lehrenden und Studierenden vorgelegt. Fast immer fielen sofort die Schwierigkeiten

mit der Rechtschreibung ins Auge, während der gelungene, spannende Textaufbau kaum gesehen wurde.

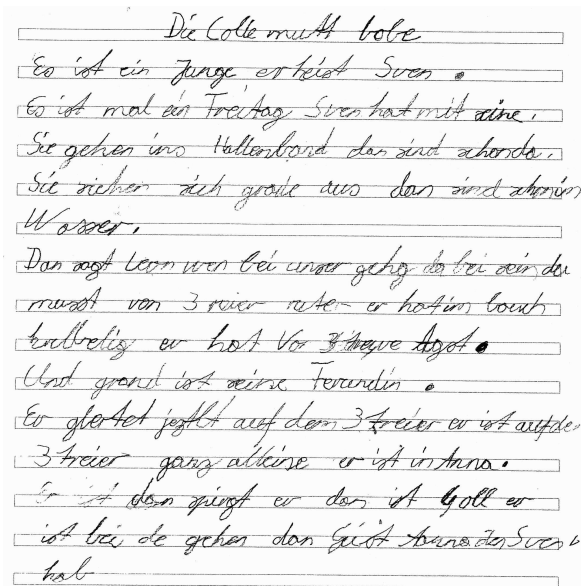
Fußballgeschichte

Nijakuwisch hat sein leztes schbil gegen Deuschland geschpilt und feloren einmal haben Jugoslawien gegen Türckeij gerchpilt Turckeij hate 2 Tore und Jugoslawien 2 Tore auch und dan haten dan Turckeij eine schos und haben fast ein Tor gemacht und dan hatn sie nur noch eine halbe minute zu spielen da kam ein pas fon Sutowisch und Nijakowisch hate angst zu schisen wel alle fon in abechengt und er hat geschosen und der Torwart ist mit den Ball ins Tor geflogen und Nijakowisch hat in der lezten sikunde ein Tor gemacht und Jugoslawien hat gewonen und seine freunde haben in Herum geforfen for freude

Abbildung 49: Text aus Förderung, David, Klasse 3, Grundschule

Grammatik

Schwierigkeiten im grammatischen Bereich führen zu ähnlichen Problemen. Hinzu kommt hier oft noch, dass der geschriebene Text wenig kohäsiv ist, wenn die Grammatik nicht korrekt ist. Wie vor allem unvollständige Sätze zu mangelnder Textkohäsion führen und die Rezeption eines Textes beeinflussen können, zeigt ein Beispiel von Daniel (Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte, April 2003) zum Schreibanlass „Sprung“. Daniel schreibt passend zur Bildvorlage einen spannenden Text. Die vorgegebene Situation gestaltet er sogar noch dramatischer, indem er ein Mädchen, in das der Protagonist verliebt ist, mit ins Spiel bringt. So hat dieser nicht nur mit der Angst vor dem Sprung, sondern zusätzlich noch mit der Gefahr, sich vor seiner Freundin zu blamieren, zu kämpfen. Die Ereignisse stellt Daniel in der richtigen Reihenfolge dar. Allerdings hat er große Probleme mit dem Satzbau. Ein Großteil der Sätze ist unvollständig. Dies ist umso mehr der Fall, je komplexer die beschriebene Situation und je länger der Text wird. Obwohl Daniel sich um eine Gliederung seines Textes bemüht (er verwendet Absätze und setzt teilweise Punkte), ist sein Text so schwer verständlich. Lesern/innen gelingt es nur mit Mühe, den Inhalt des Textes vollständig zu erfassen und Verknüpfungen zwischen einzelnen Elementen herzustellen. Unter Daniels Text findet sich eine orthographisch, aber nicht grammatisch korrigierte Fassung.



Text mit berichtigter Rechtschreibung:

Die coole Mutprobe

Es ist ein Junge er heißt Sven. Es ist mal ein Freitag Sven hat mit seine. Sie gehen ins Hallenbad das sind schon da. Sie ziehen sich gerade aus das sind schon Wasser.

Das sagt Leon wer bei unser Gang dabei sein du musst von Dreier runter er hat in Bauch kribbelig er hat vor Dreier/Tiefe Angst. Und Grund ist seine Freundin.

Er klettert jetzt auf dem Dreier er ist auf den Dreier ganz alleine er ist in Anna.

Er ist dann springt er das ist cool er ist beide gehen dann küsst Anna den Sven ab.

Abbildung 50: Schreibenanlass "Sprung" (PORTMANN), Daniel, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Zusammenhänge Mündlichkeit/Schriftlichkeit

Bei der Betrachtung grammatischer Auffälligkeiten in Texten muss immer auch die mündliche Sprache des/der Schreibers/in beachtet werden. Haben Kinder hier Schwierigkeiten, liegt es nahe, dass sie auch beim Schreiben keine grammatisch korrekten Sätze formulieren können. Das Schreibenlernen ist für diese Kinder erschwert. Andererseits wird heute davon ausgegangen, dass die Schrift, die im Gegensatz zur mündlichen Sprache nicht flüchtig ist, sondern Schwarz auf Weiß dauerhaft vorliegt und somit in aller Ruhe zu Betrachtungen herangezogen werden kann, eine gute Möglichkeit bietet, Probleme in der gesprochenen Sprache zu überwinden (vgl. OSBURG ²2000). FÜSSENICH (1998) beschreibt zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit drei Möglichkeiten grammatischer Auffälligkeiten. Es gibt Kinder, die sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Sprache grammatische Probleme zeigen. Daneben sind auch Kinder zu finden, bei denen sich Schwierigkeiten entweder nur beim Spre-

chen oder ausschließlich beim Schreiben zeigen, während sie im jeweils anderen Bereich grammatisch unauffällig sind. Eine Förderung muss daher darauf abgestimmt werden, in welchem/n Bereich/en die grammatischen Probleme von Kindern liegen.

Hinzu kommt, dass Kinder sich beim Schreiben die gesprochene Sprache bewusst machen müssen. Dies bezieht neben der lautlichen auch die grammatische und semantische Ebene mit ein. (→ Kap. 1.2, Kap. 4.3).

In einer Fördersituation wird deutlich, wie das Schreiben grammatische Fähigkeiten positiv beeinflussen kann. Mit Norbert (Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte, März 2005) findet zunächst ein Gespräch statt, in dem seine Interessen ermittelt und eine Schreibidee entwickelt werden sollen. Diese werden von mir notiert. Im Anschluss daran schreibt er selbst eine Geschichte auf. Im Gespräch mit Norbert zeigen sich gravierende grammatische Schwierigkeiten. Neben Problemen mit dem Kasus fallen vor allem die fehlerhaften Verben (kursiv markiert) auf. Teilweise fehlen Verben ganz („Der Schnee runter“, „Vielleicht ich eine kleine Roboter Geschichte?“), teilweise sind sie nicht oder falsch konjugiert („Iglu bauen“, „es geschneit haben“, „kann... draufklettert und runterrutscht“). Meist verwendet Norbert die Verbendstellung. Dies gilt auch für Perfektformen, bei denen er keine Satzklammer bildet, sondern die finite Form ans Ende stellt („... die Wand kaputt gegangen ist“, „... die Wand repariert wurde“). Interessant ist nun, dass diese Probleme schon dann kaum noch auftreten, wenn Norbert (immer noch mündlich) Ideen für seinen Text sammelt. Sobald er mitbekommt, dass das, was er sagt, aufgeschrieben wird, verbessert sich seine Grammatik erheblich. Zwar verwendet er überwiegend das Präsens, aber auch die wenigen mehrteiligen Formen, die vorkommen, sind sowohl von der Konjugation als auch von der Stellung im Satz her meist richtig („Er hat den Fehler gefunden.“, „Dann wollte er der Aufziehschlüssel holen.“). Als er meine (ausschließlich im Infinitiv formulierten) Notizen schließlich zum Schreiben seines eigenen Textes heranzieht, bildet er alle Verbformen richtig! Die Formulierung „aufzuziehen ist“ kann auf Probleme mit dem alphabetischen Schreiben zurückgeführt werden, die sich auch an anderen Stellen im Text zeigen („eifach“, „eien“). Dargestellt

werden hier Auszüge aus dem Gespräch mit Norbert sowie der anschließend von ihm verfasste Text.

Freies Gespräch:

<p><u>Norbert</u></p> <p>1 Iglu <i>bauen</i>. 2 3 Ja. Aber dann vom ganzem Schnee 4 <i>zugeschneit ist</i>. Ganze Eingang. 5 6 Dann bischen die Wand 7 <i>kaputtgegangen ist</i>, dann es 8 <i>geschneit haben</i> dann die Wand 9 <i>repariert wurde</i> vom eigendem 10 <i>gschnie</i>. Der Schnee <i>runter</i>, das 11 Iglu <i>war</i> wie so ne Rutschbahn. 12 <i>Kann</i> man immer auf dem Dach 13 <i>draufklettert</i> und <i>runterrutscht</i>.</p>	<p><u>C.H.</u></p> <p>Hast du eines gebaut?</p> <p>[...]</p>
--	--

Textplanung:

<p><u>Norbert</u></p> <p>14 Vielleicht ich eine kleine 15 Roboter Geschichte? 16 17 Vielleicht eine Roboter ein Freund 18 <i>haben</i>. (Pause) 19 Und <i>baut</i> sich ein Freund. (Pause) 20 Und dann nacher <i>muss ist, ist geht</i> 21 der Freund <i>aus</i>, dann <i>kuckt</i> er, 22 was <i>ist</i> los. Er <i>hat</i> den Fehler 23 <i>gefunden</i>. Aufziehmutter(?) <i>muss</i> 24 man <i>aufziehen</i>. (Spielt: zieht, zieht,...) 25 Dann <i>spielen</i> sie miteinander. 26 Und dann <i>trinken</i> sie Tee. 27 28 (Lacht) Ja. Und <i>essen</i> dazu Kuchen. 29 30 Und dann sie <i>schlafen gehen</i>. 31 32 Als der Roboter <i>aufwacht, ist</i> 33 der Freund weg. Er <i>sucht</i> und <i>sucht</i>. 34 Dann <i>hat</i> er Fehler dann hat er ihn 35 <i>gefunden</i>. 36 37 Unter die Bettdecke. 38 Und dann <i>funktioniert</i> er wieder nicht. 39 Dann <i>wollte</i> er der Aufziehschlüssel 40 <i>holen</i>. Aber wo <i>war</i> der Aufziehschlüssel? 41 Er <i>suchte</i> und <i>suchte</i> und <i>suchte</i>, 42 aber er <i>konnte</i> ihn nicht <i>finden</i>. 43 Dann <i>baut</i> er sich noch einmal 44 Aufziehschlüssel.</p>	<p><u>C.H.</u></p> <p>[Zuerst Ideen sammeln, und dann beste herausuchen.]</p> <p>(notiert)</p> <p>Trinken sie nicht Maschinenöl?</p> <p>[...]</p> <p>Passiert dann vielleicht noch etwas Spannendes?</p> <p>Wo?</p>
--	---

Abbildung 51: Gesprächsauszug Norbert, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Geschriebener Text:

Eine wietzige Robotergeschichte

Ein Roboter *will* ein Freund *haben*

Er *baute* eifach eien Freund.

Aalz der Freund *aufzugen ist spielen* sie. Danach *trinken* sie Tee und *esen* Kuchen.

Dan *gingen* sie *schlafen*.

Am negsten Morgen *ist* sein Freund weg. Er *suchte* und *suchte* bis er in *gefunden hat*. Er *war* unter die Bettde-
ke.

Sein Freund *fungsunirt* nicht mer. Er *will* in *aufzihen* aber der Schlüssel *ist* weg er *such* und *sucht* und *sucht* und *sucht* er *sucht* im ganzem Haus. Er *baut* sich ein vach ein neuen Aufzischlüssel. Als er im Regal *rein sa Lag* da der Aufzischlüssel.

Dann *ziet* der Roboter sein Freund mit dem Neuen *auf*. Danach *spilen* sie Computer und *esen* Eier und *trinken* Kakau.

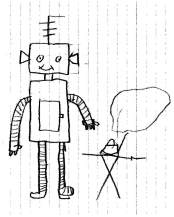


Abbildung 52: Text aus Förderung, Norbert, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

5.2.4 Zusammenspiel von Teilprozessen

Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben zeigen sich nicht nur darin, wie einzelne Teilprozesse beherrscht werden, sondern vor allem darin, wie sie in den Schreibprozess integriert werden können (→ Kap.4.3). Aus den Texten Lernender lässt sich daher kaum ablesen, ob Kinder einzelne Schreibprozesse isoliert beherrschen. Beim Schreiben von Texten müssen immer mehrere Teilprozesse gleichzeitig berücksichtigt werden. Mit zunehmender Schreibentwicklung schaffen es Lernende immer besser, Teilprozesse zu automatisieren. Damit können immer mehr Prozesse in das Schreiben integriert werden (vgl. BEREITER 1980).

Unterschiede zwischen isoliert auftretenden Prozessen und Teilprozessen im Zusammenhang des Textschreibens sollen am Beispiel der Rechtschreibfähigkeit untersucht werden. Hier kann ein Vergleich zwischen der Rechtschreibkompetenz, die sich bei ausschließlich auf die Rechtschreibung bezogenen Aufgaben gezeigt hat (alphabetisches Schreiben (FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008), Hamburger Schreibprobe (MAY 2001)) und der Orthographie in eigenen Texten Aufschluss geben.

Die folgende Diagnostik zum alphabetischen Schreiben und der Text zum Schreibanlass „Schellenengel“ entstanden beide zu Anfang des dritten

Schuljahres (September bzw. Oktober 2004). Bearbeitet wurden die Aufgaben von Karl (Schule für Sprachbehinderte). Das Blatt zum alphabetischen Schreiben füllt Karl fehlerfrei aus. Weder Mehrfachkonsonanz noch stimmhafte und stimmlose Konsonanten machen ihm Probleme und auch mit längeren mehrsilbigen Wörtern kommt er sicher zurecht. In seinem Text wendet sich Karl einer „philosophischen“ Fragestellung zu, die er in einem Gespräch zwischen Schellenengel und Gott klärt. Dazu muss er sicher viel Aufmerksamkeit auf Inhalt und Formulierung verwenden. Demzufolge zeigen sich besonders bei längeren Wörtern noch ab und zu Schwierigkeiten auch auf der alphabetischen Ebene. Dies ist der Fall bei Wörtern wie „besonder“ für <besonderer>, „verschidne“ für <verschiedene> und „as so“ für <ach so>.

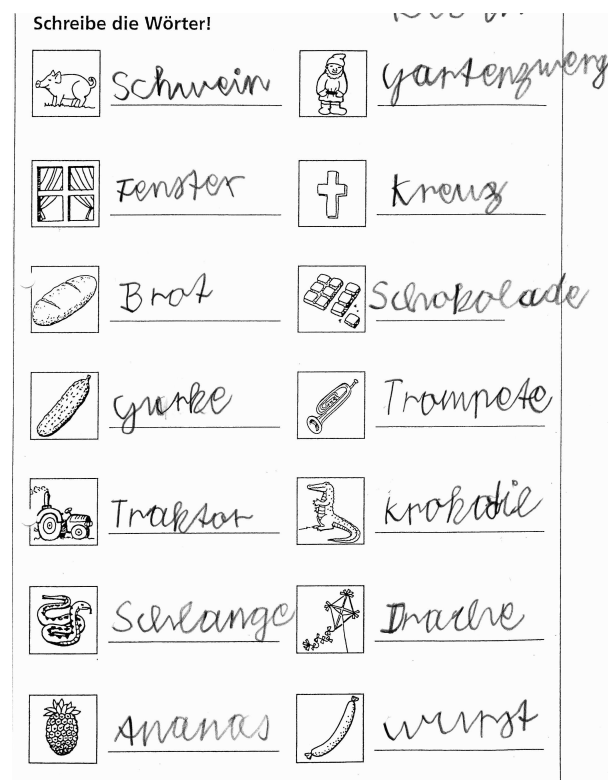
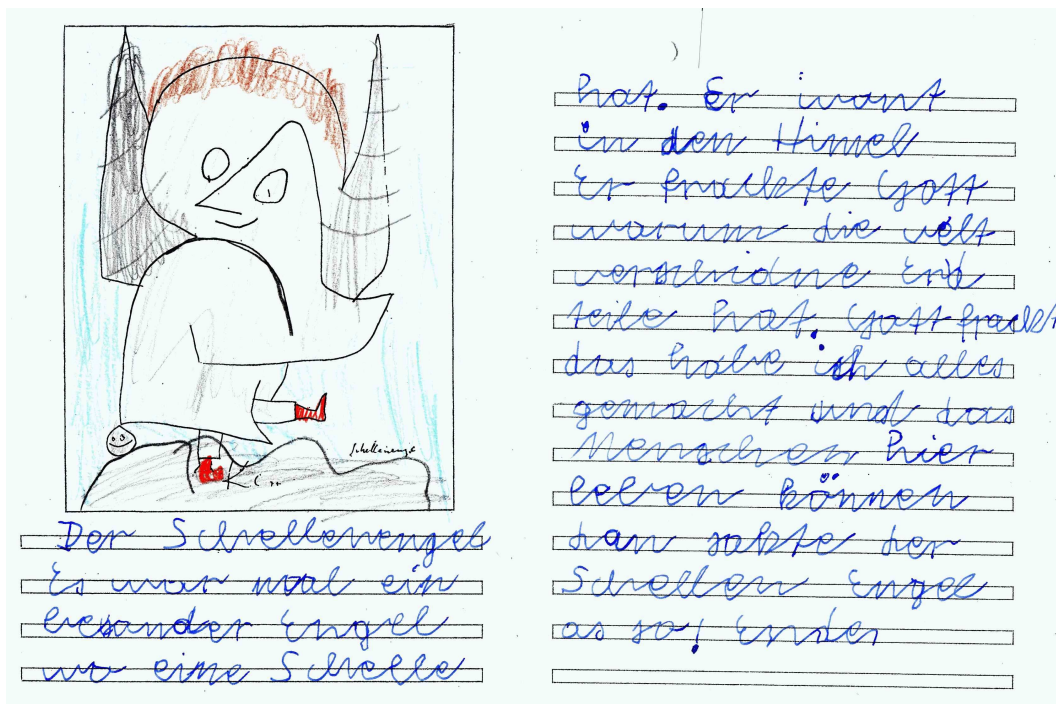


Abbildung 53: Diagnostik zum alphabetischen Schreiben (FÜSSENICH/LÖFFLER), Karl, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte



Der Schellenengel

Es war mal ein besonder Engel wo eine Schelle hat. Er wohnt in den Himel Er frackte Gott warum die welt verschiedene Erdteile hat. Gott frackt das habe ich alles gemacht und das Menschen hier leben können dan sakte der Schellen Engel as so! Ende
(Rechtschreibung und Zeichensetzung entsprechen in der Abschrift dem Originaltext)

Abbildung 54: Schreibenanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Karl, Klasse 3, Schule für Sprachbehinderte

Solche Beobachtungen konnten in der Untersuchung bei verschiedenen Kindern gemacht werden. So finden sich selbst in Michaels Text zum „Sprung“, der in diesem Kapitel unter „Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit“ (→Kap. 5.2.3) bereits vorgestellt wurde, einzelne Rechtschreibfehler („Wasserscheu“ (wasserscheu), „Man“ (Mann), „freund“ (Freunde), „ein Paar“ (ein paar)), obwohl Michael als einziges Kind in der gesamten Untersuchung die Hamburger Schreibprobe (MAY 2001) komplett fehlerfrei bearbeiten konnte. Bei keinem Kind, das bei einer reinen Rechtschreibdiagnostik gute Ergebnisse gezeigt hatte, traten allerdings gravierende Rechtschreibprobleme in eigenen Texten auf. Insofern zeigen sich die „isoliert“ vorhandenen Rechtschreibfähigkeiten auch im Zusammenhang des Verfassens von Texten, allerdings manchmal – durch die Konzentration auf andere Teilbereiche – in etwas „abgeschwächer“ Form.

Umgekehrt ist es hingegen möglich, dass Probleme mit der Rechtschreibung die anderen Teilbereiche des Schreibens derart beeinträchtigen,

dass Kinder kaum noch einen Text verfassen können. Hierbei spielt sicherlich die große Bedeutung, die der Rechtschreibung im Deutschunterricht zukommt, eine Rolle. So kann Manuel in einer Fördersituation (Klasse 3, Grundschule, Mai 2003) seine Schreibideen kaum zu Papier bringen. Wörter, bei denen er unsicher ist, möchte er am liebsten vermeiden, was zu Schwierigkeiten mit der Formulierung führt. Hat er schließlich eine Formulierung gefunden, tauchen trotzdem orthographische Probleme auf, so dass er ständig nach der richtigen Schreibung der Wörter fragt. Nach dem richtigen Aufschreiben eines Wortes ist ihm meist der Zusammenhang entfallen, so dass das Schreiben nur sehr schleppend vorangeht und gute Ideen wieder vergessen werden. Erst als ich ihm anbiete, mir den Text zu diktieren, gelingt es Manuel, flüssig eine inhaltsreiche Geschichte zu verfassen.

Es ist anzunehmen, dass die gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher Prozesse und die damit verbundene Notwendigkeit, verschiedene Fähigkeiten synchron einzusetzen, auch im Bezug auf weitere Teilprozesse des Schreibens zu wechselseitigen Beeinflussungen führt (zum Beispiel Abrufen von Wissen, Formulieren, Adressatenbezug). Da diese nicht isoliert erhoben wurden, können solche Wechselwirkungen aber im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht nachgewiesen werden.

Im vorliegenden Kapitel wurden analog zum „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz (vgl. FÜSSENICH 2006) Kriterien erarbeitet, mit deren Hilfe sich Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen analysieren lassen. Anhand von Texten Lernender aus dem FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ wurden zu den einzelnen Kriterien Fähigkeiten und Schwierigkeiten, die sich in Texten zeigen, untersucht. Dabei wurden neben texttheoretischen Grundlagen einzelne Teilprozesse des Schreibens und deren Zusammenwirken sowie die Schreibentwicklung berücksichtigt. Mögliche von der „normalen“ Schreibentwicklung abweichende Schwierigkeiten fanden ebenfalls Beachtung. Die in diesem Kapitel erarbeiteten Kriterien lassen sich in folgender Abbildung zusammenfassen:

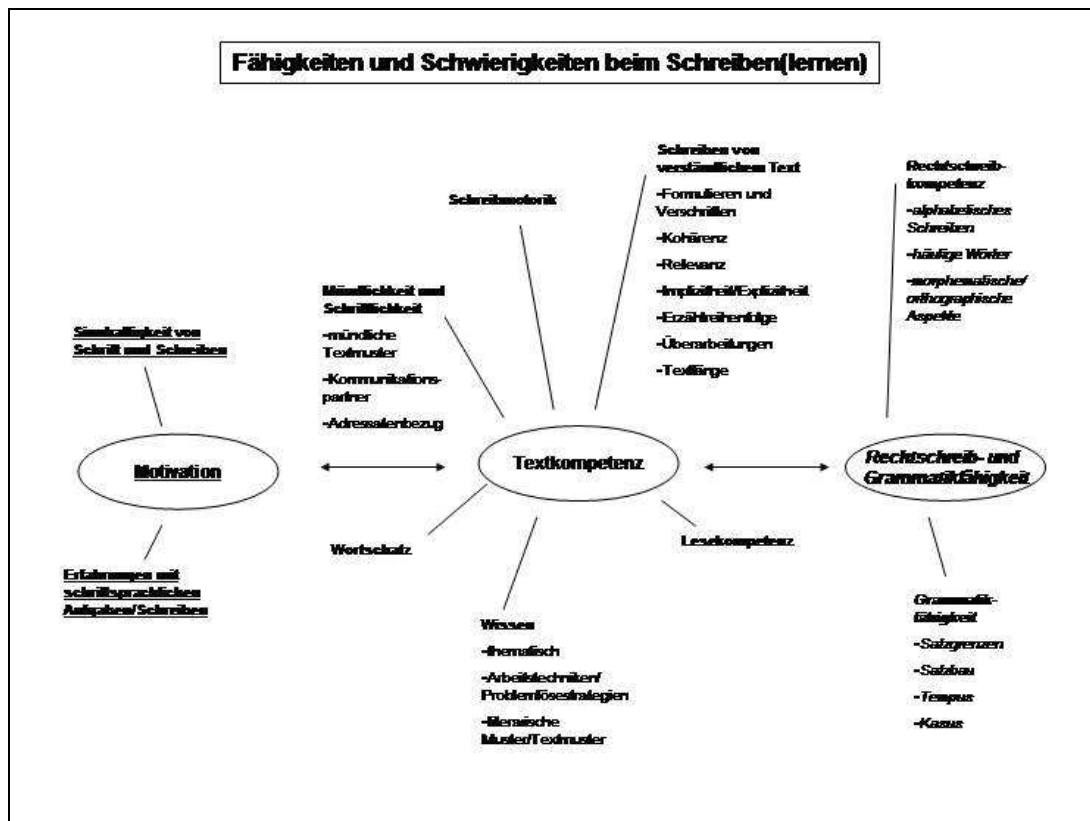


Abbildung 55: Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben(lernen)

Einzelne Kriterien hätten hier mehreren Bereichen zugeordnet werden können. So spielt beispielsweise der Adressatenbezug auch für das Schreiben von verständlichem Text eine Rolle und erfordert die Berücksichtigung des Wissens von Lesern/innen. Sie werden der Übersichtlichkeit wegen dennoch nur einmal aufgeführt. Die meisten Teilbereiche stehen in enger Beziehung zueinander. Besonders enge Verbindungen bestehen zum Beispiel zwischen dem Bereich „Erfahrungen mit Texten/Schreiben“ und der Textkompetenz bzw. der Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit. Über das Sprachwissen ist die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit mit dem Bereich „Wissen“ verbunden. Sie spielt auch für das Formulieren eine wichtige Rolle (vgl. Abb. 55).

Im anschließenden Kapitel werden die dargestellten Kriterien für die Erstellung von Materialien zur Diagnostik von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und –lehren herangezogen.

6 Diagnose und Förderung bei Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und -lehren

6.1 Diagnostik von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben

Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben können sich auf unterschiedlichen Ebenen zeigen und ganz verschiedene Teilbereiche des Schreibens betreffen. Sie zu erfassen ist für Lehrende unabdingbar, wenn sie Kindern in Schule und Unterricht auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen abgestimmte Lernangebote machen und die Schreibfähigkeit von Schülern/innen fördern wollen. Das Problem, das sich Lehrenden dabei stellt, ist, dass einerseits Fähigkeiten und Schwierigkeiten möglichst detailliert erfasst werden müssen, um den Lernstand von Schülern/innen präzise einschätzen und sinnvolle Förderangebote bereitstellen zu können, dass aber andererseits eine solche Erfassung für Lehrende leistbar bleiben muss und damit nicht zu zeitaufwändig sein darf. Es sollte Lehrern/innen zudem auch in größeren Klassen möglich sein, einen Überblick über Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern zu behalten, damit diese im Unterricht berücksichtigt werden können (→ Kap. 4.4). Wichtig ist, dass die Analyse von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten immer den Schreibprozess mit seinen einzelnen Teilbereichen sowie deren Zusammenhänge untereinander, die Schreibentwicklung und mögliche Schreibschwierigkeiten im Blick hat. Lehr- Lernzusammenhänge müssen zudem berücksichtigt werden, das heißt, das Augenmerk darf sich nicht nur auf die Texte der Kinder richten, sondern muss immer auch den (Schreib-)unterricht mit einbeziehen.

Vor diesem Hintergrund sollen auf der Basis der bisherigen Untersuchung zentrale Punkte für das Schreibenlernen und –lehren herausgegriffen werden, die Lehrenden Einblick in Kompetenzen und Probleme von Kin-

dern beim Schreibenlernen ermöglichen und ihnen Möglichkeiten zur kritischen Analyse ihres eigenen Schreibunterrichts geben können.

Die Diagnostik im Zusammenhang dieser Arbeit soll nicht isoliert einzelne Teilkompetenzen (zum Beispiel die Rechtschreibung) erfassen, sondern einen Überblick über Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben im weiteren Sinne geben. Dies hat zur Folge, dass eine große Anzahl von Teilprozessen berücksichtigt wird. Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten können zudem nicht auf der Grundlage eines einheitlich vorgegebenen Wort- und Satzmaterials ausgewertet werden. Auch wenn Kindern ein gemeinsamer Schreibanlass vorgegeben wird, fallen die entstehenden Texte immer unterschiedlich aus. Für Lehrende ist es außerdem wünschenswert, eine Möglichkeit zur Auswertung unterschiedlicher Texte zu ganz verschiedenen Schreibanlässen zur Verfügung zu haben. Die diagnostische Auswertung ist daher so gestaltet, dass sie bei unterschiedlichen Texten anwendbar ist. Zudem soll sie nicht nur die Lernvoraussetzungen der Kinder, sondern auch Lehrprozesse erfassen, die diesen zugrunde liegen können.

Das „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz (vgl. FÜSSENICH 2006) gibt eine grundlegende Ordnungsmöglichkeit für einzelne zentrale Punkte vor: Sie werden unterteilt in die Bereiche Motivation, Textkompetenz und Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit. Innerhalb der einzelnen „Säulen“ werden Unterbereiche gebildet. Zu unterscheiden ist zwischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten, die sich direkt in Texten zeigen, und solchen, die eine umfassendere Beobachtung von Lehr- und Lernprozessen erforderlich machen. Daher gehe ich bei der Diagnose in zwei Schritten vor: Den Ausgangspunkt bildet ein Auswertungsraster für Texte Lernender, das diejenigen der im vorigen Kapitel erarbeiteten Kriterien berücksichtigt, auf die Texte von Schülern/innen Rückschlüsse zulassen. Aspekte, die auf Fähigkeiten hinweisen, stehen dabei links, Aspekte, die auf Schwierigkeiten hinweisen, rechts. Ein Auswertungsbalken zwischen beiden Polen ermöglicht Lehrenden dabei eine abgestufte Einschätzung einzelner Fähigkeitsbereiche. Im Anschluss an die Auswertung kann auf einen Blick festgestellt werden, in welchen Bereichen eher Fähigkeiten und in welchen eher Schwierigkeiten im Lernprozess auftreten.

Diese rein textbezogene Auswertung wird anschließend ergänzt durch detaillierte diagnostische Leitfragen, die den gesamten Lern-Lehrprozess näher beleuchten sollen. Hier werden neben Fähigkeits- und Schwierigkeitsbereichen, auf die aus Texten Rückschlüsse gezogen werden können (kursiv dargestellt), auch Aspekte angesprochen, die aus Texten nicht direkt entnehmbar sind und die genauere Beobachtungen des/der Schülers/in und des eigenen Lehrverhaltens erforderlich machen. Lehrende sollen bei dieser umfangreichen Analyse gezielt die Bereiche herausgreifen, in denen sich bei der Textauswertung Schwierigkeiten gezeigt haben. Damit soll sichergestellt werden, dass die Diagnostik nicht zu umfangreich wird, aber gleichzeitig Schwierigkeiten genau und im Zusammenhang mit der Lern-Lehr-Situation beleuchtet werden können.

Der besseren Verständlichkeit wegen, stelle ich vorab beide Verfahren parallel unter Bezug auf die in Kap. 5.2 erarbeiteten Kriterien dar. Einer kurzen Erläuterung des dargestellten diagnostischen Teilbereiches folgen jeweils die Inhalte aus dem Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender und die dazu passenden Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben.

.

Teilbereich 1: Motivation

Da Motivation zentral für das Zustandekommen und Fortführen des Schreibprozesses ist, muss sie bei der Diagnostik von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten berücksichtigt werden. Texte lassen allerdings keinen direkten Rückschluss auf die dem Schreiben zugrunde liegende Motivation zu. Hier muss deshalb bei der Textauswertung auf Beobachtungen während des Schreibens zurückgegriffen werden. Von Interesse ist zum Beispiel die Reaktion eines Kindes auf einen Schreib Anlass. Stellt es sich diesem bereitwillig, geht es eher zögerlich heran oder versucht es auszuweichen? Liegt die Vermutung nahe, dass bei einem Kind Motivationsprobleme vorliegen, können die diagnostischen Leitfragen helfen, etwas über deren Hintergründe zu erfahren. Hier können Lehrende ermitteln, ob Schreiben für ein Kind etwas Sinnvolles ist, welche Erfahrungen es bisher damit gemacht hat und ob seine Motivation tragfähig genug für den Schreibprozess selbst ist.

1.1 Sinnhaftigkeit von Schrift und Schreiben			
Auswertungsraster		Leitfragen	
		Lernen	Lehren
	Beobachtungen	Welchen Stellenwert haben Schrift und Schreiben für das Kind innerhalb und außerhalb der Schule?	Wie habe ich diesem Kind bisher den Sinn von Schrift und Schreiben vermittelt? Kenne ich persönliche Interessen dieses Kindes?

1.2 Erfahrungen mit Texten und Schreiben			
Auswertungsraster		Leitfragen	
		Lernen	Lehren
	Beobachtungen	Welche Erfahrungen hat das Kind mit Texten und Schreiben bisher (in der Schule) gemacht? Hat das Schreibenlernen ihm Erfolgserlebnisse ermöglicht? Geht das Kind Schreibenlässe gerne an oder zeigt es Ausweichverhalten, wenn Schreibaufgaben zur Bearbeitung anstehen?	Habe ich diesem Kind Erfolgserlebnisse beim Schreibenlernen ermöglicht?

1.3 Motivation im Schreibprozess			
Auswertungsraster		Leitfragen	
		Lernen	Lehren
	Beobachtungen	Wie reagiert das Kind auf angebotene Schreib- anlässe? Wie reagiert das Kind bei auftretenden Schwierigkeiten im Schreibprozess? Bricht das Kind Schreibaufgaben rasch ab?	Welche Möglichkeiten biete ich dem Kind zur Überwindung auftretender Schwierigkeiten im Schreibprozess an?

Teilbereich 2: Textkompetenz

Die Diagnostik der Textkompetenz setzt sich aus den Bereichen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Wissen, Wortschatz, Schreiben von verständlichem Text, Schreibmotorik und Lesekompetenz zusammen, die ihrerseits teilweise in Unterkriterien unterteilt sind.

Auch hier ist es nicht möglich, alle Bereiche über die Analyse von Texten zu diagnostizieren. Beim Verdacht auf Schwierigkeiten in solchen Bereichen muss direkt auf die diagnostischen Leitfragen zurückgegriffen werden.

Der Diagnosebereich **Mündlichkeit und Schriftlichkeit** untersucht, wie Kinder mit dem *Fehlen eines/r Kommunikationspartners/in* beim Schreiben (im Gegensatz zur mündlichen Sprache) zurechtkommen. Möglicherweise sind sie noch auf Impulse von außen angewiesen und brechen ohne eine solche Unterstützung ihre Texte vorzeitig ab. Daneben wird unter *Schriftsprache/Umgangssprache* erfasst, ob Kinder sich an schriftsprachliche Normen halten oder ob ihre Texte eher an der gesprochenen Sprache orientiert sind. Ein Merkmal dafür können umgangssprachliche Elemente im Text sein. Dies kann ein Zeichen dafür sein, dass Kinder konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1994) noch nicht voneinander abgrenzen können. Hier spielen auch Erfahrungen mit Texten eine Rolle. Möglicherweise verwenden Kinder beim Schreiben *mündliche Textmuster*, die ihnen zum Beispiel aus dem Fernsehen oder aus Computerspielen bekannt sind. Dies ist nur dann ein Hinweis auf Schwierigkeiten, wenn Kinder sie nicht angemessen auf das Medium Schrift übertragen können und beispielsweise Szenen als eigene innere Bilder stehen lassen, ohne sie ihren Lesern/innen genau genug zu beschreiben. Solche Probleme weisen enge Bezüge zum Kriterium Adressatenbezug auf. Da viele Schreibanlässe nicht die Möglichkeit zur Verwendung solcher Textmuster bieten, wurde die Verwendung mündlicher Textmuster im Textauswertungsraster nicht berücksichtigt. Verwenden Kinder Muster aus anderen Medien, taucht dies im Textauswertungsraster unter literarische Muster/Textmuster im Bereich Wissen auf. Diagnostisch erfasst wird an dieser Stelle der *Adressatenbezug* allgemein. Dabei geht es darum, ob Kinder Wissen und Interessen ihrer Adressaten/innen beim Schreiben angemessen berücksichtigen und diese mit allen benötigten Informationen versorgen.

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit				
Auswertungsraster			Leitfragen	
			Lernen	Lehren
Fehlen eines/r Kommunikationspartners/in	Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in	<i>Zeigen sich in Texten des Kindes Hinweise darauf, dass es auf eine/n Kommunikationspartner/in angewiesen wäre (z.B. plötzliche Abbrüche, extrem knappe Darstellung von Ereignissen)?</i>	Wie unterstütze ich Kinder darin, beim Schreiben ohne Kommunikationspartner/in auszukommen?
	Sprache schriftlich angemessen im Text	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> umgangssprachliche Elemente	<i>Weisen Texte des Kindes umgangssprachliche Elemente auf?</i>	Mache ich Kinder auf Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachformen aufmerksam (Dialekt, Umgangssprache, Hochsprache, Schriftsprache)?
mündliche Textmuster			<i>Lehnt sich das Kind in eigenen Texten an mündliche Textmuster an (z.B. Fernsehen, Hörspiele, Computerspiele)?</i>	Mache ich im Unterricht Schriftlichkeit und deren Unterschiede zur mündlichen Sprache zum Thema?
Adressatenbezug	Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt	<i>Berücksichtigt das Kind beim Schreiben die Perspektive von Adressaten/innen (z.B. deren Vorwissen)?</i>	Gibt es in meinem Unterricht Schreiben für echte Adressat/innen?
	Personen/Ereignisse eingeführt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Personen/Ereignisse nicht eingeführt	<i>Weisen Texte des Kindes Elemente zur Führung des/der Adressaten/in auf (z.B. Textgliederung, Einführung von Personen und Gegebenheiten, Kennzeichnung von Gesprächsbeiträgen bei wörtlicher Rede)?</i>	Wie helfe ich Kindern, beim Schreiben die Perspektive von Adressaten/innen zu berücksichtigen?

Literarische Muster, Textmuster	sprachliche literarische Muster vorhanden <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> keine sprachlichen literarischen Muster	<i>Verwendet das Kind beim Schreiben literarische Muster?</i> <i>Wie zeigen sich diese (inhaltlich, sprachlich)?</i>	Erhalten die Kinder in meinem Unterricht ausreichend Gelegenheit, sich mit fremden Texten auseinander zu setzen? Erarbeite ich in meinem Unterricht Textmuster nur in Form von Textsorten, die anschließend inhaltlich gefüllt werden sollen, oder ausgehend von konkreten Schreibzwecken, die erreicht werden sollen?
	inhaltliche literarische Muster vorhanden <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> keine inhaltlichen literarischen Muster		

Ein weiterer Diagnosebereich berücksichtigt den **Wortschatz** von Schülern/innen. Semantische Probleme fallen in der gesprochenen Sprache meist weniger auf als beispielsweise Schwierigkeiten mit Aussprache und Grammatik. Da Kinder zudem oft versuchen, ihre Wortschatzprobleme zu verbergen, wird die Diagnostik zusätzlich erschwert. Für das Schreiben von Texten ist eine ausreichende Wortschatzbasis jedoch zentral. Bereits das Verstehen des Schreibanlasses selbst wird davon beeinflusst und nur wenn der passende Wortschatz zur Verfügung steht, ist es möglich, Schreibideen angemessen in Text umzusetzen.

2.3 Wortschatz				
Auswertungsraster			Leitfragen	
			Lernen	Lehren
Schreibaufgabe verstanden <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Schreibaufgabe nicht verstanden	Fallen bei dem Kind Probleme auf der semantischen Ebene auf? Versteht das Kind Arbeitsanweisungen? <i>Wählt das Kind beim Schreiben passende Wörter? Zeigen sich Lücken im Wortschatz?</i>	Wie stelle ich fest, ob Kinder semantische Probleme haben? Wie gehe ich im Unterricht mit semantischen Problemen um? Wähle ich meine Schreibaufgaben so, dass auch Kinder mit semantischen Schwierigkeiten sie bewältigen können? Welche Hilfen biete ich diesen Kindern an?
passende Wortwahl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Wortwahl nicht passend		

Der Bereich **Schreiben von verständlichem Text** setzt sich aus den Teilbereichen Formulieren und Verschriften, Erzählreihenfolge, Kohärenz/„roter Faden“, Relevanz/Themenbezug, Implizitheit/Explizitheit und inhaltliche/stilistische Überarbeitungen zusammen. Beim *Formulieren und Verschriften* wird der Frage nachgegangen, ob Kinder es schaffen, ihre Schreibideen in einen geschriebenen Text umzusetzen. Formulieren und Verschriften sind unterschiedliche Teilprozesse beim Schreiben. Die Analyse geschriebener Texte ermöglicht allerdings nicht die Trennung beider Bereiche, denn es muss von fertigen Schreibprodukten ausgegangen werden. Da die Formulierungsarbeit im Kopf von Schreibern/innen stattfindet, kann der geschriebene Text hier nur als Grundlage für Hypothesen über diese Fähigkeit dienen. Der Bereich *Erzählreihenfolge* beleuchtet die schriftliche Wiedergabe von Ereignissen oder Fakten in einer nachvollziehbaren Reihenfolge. Die Untersuchung der *Kohärenz* im Text soll zeigen, ob Kinder einzelne Elemente beim Schreiben inhaltlich miteinander verknüpfen können, so dass ein „roter Faden“ erkennbar ist. Dazu gehört auch die einheitliche Darstellung von Personen im Text. Unter *Relevanz/Themenbezug* wird ermittelt, ob Schüler/innen themenbezogen oder am Thema vorbei schreiben. Auf der Seite des Lehrens ist hier auch die Relevanz des Schreibthemas für das einzelne Kind zu beachten. Bei *Implizitheit/Explizitheit* wird untersucht, ob Kinder ein ausgewogenes Maß von beidem in ihre Texte einbringen und damit weder wichtige Informationen weglassen, noch überflüssige Informationen anführen. Ein letzter Teilbereich deckt auf, ob Kinder in ihren Texten *inhaltliche* oder *stilistische Überarbeitungen* vornehmen. Diese stehen in enger Beziehung zu allen anderen hier genannten Bereichen.

	2.4 Schreiben von verständlichem Text			
	Auswertungsraster		Leitfragen	
			Lernen	Lehren
Formulieren und Verschriften	Text verständlich formuliert	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Text nicht verständlich formuliert	Fallen bei dem Kind Diskrepanzen zwischen entwickelten Schreibideen und geschriebenen Texten auf? <i>Kann das Kind Geschriebenes verständlich formulieren?</i>	Thematisiere ich im Unterricht Merkmale verständlicher geschriebener Texte und übe ich deren Berücksichtigung beim Schreiben ausreichend? Wie unterstütze ich Kinder darin, ihre Schreibideen in eine schriftliche Form umzusetzen?
Erzählreihenfolge	Erzählreihenfolge stimmig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Erzählreihenfolge nicht stimmig	<i>Stellt das Kind beim Schreiben Ereignisse in der richtigen Reihenfolge dar?</i> Kann das Kind mündlich in einer nachvollziehbaren Reihenfolge erzählen?	Wie unterstütze ich Kinder beim Einhalten einer Erzählreihenfolge? Earbeite ich im Unterricht Möglichkeiten zur Planung von Texten und übe ich diese ausreichend?
Kohärenz, „roter Faden“	Text kohärent, „roter Faden“ im Text	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> inhaltliche Brüche/Lücken im Text erkennbar	<i>Weisen Texte des Kindes einen inhaltlichen Zusammenhang auf?</i> <i>Gibt es einen „roten Faden“ in seinen Texten?</i> <i>Gibt es inhaltliche Brüche?</i> <i>Werden Personen einheitlich dargestellt?</i> Weisen mündliche Erzählungen des Kindes einen „roten Faden“ auf?	Wie unterstütze ich Kinder darin, beim Schreiben einem „roten Faden“ zu folgen?
Relevanz, Themenbezug	Text bezieht sich auf das Thema	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Text bezieht sich nicht auf das Thema	<i>Schreibt das Kind themenbezogen?</i>	Biete ich diesem Kind persönlich bedeutsame Schreibeanlässe an?

Implizithet / Explizithet	Text angemessen explizit □□□□ Text zu explizit	<i>Schreibt das Kind zu implizit (schwer verständlich) oder zu explizit (langweilig)?</i>	Thematisiere ich verschiedene Schreibzwecke im Unterricht? Biete ich dazu entsprechende Schreibanlässe an?
	Text angemessen implizit □□□□ Text zu implizit		
Inhaltliche / stilistische Überarbeitungen	inhaltliche/stilistische Überarbeitungen □□□□ keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen	<i>Nimmt das Kind beim Schreiben inhaltliche und/oder stilistische Überarbeitungen vor?</i> Verfügt das Kind über Möglichkeiten (Wissen, Arbeitstechniken, Rückmeldung durch Leser/innen) zur Textüberarbeitung? Nimmt das Kind Rückmeldungen von anderen auf?	Welche Rückmeldung erhalten Kinder während des Schreibprozesses von Mitschülern/innen bzw. von mir? Wie erarbeite ich mit Kindern Möglichkeiten zur Überarbeitung eigener Texte? Haben Kinder in meinem Unterricht ausreichend Zeit und Raum für Überarbeitungen?

Schwierigkeiten mit der **Schreibmotorik** können Kinder beim Schreiben so beeinträchtigen, dass Aufmerksamkeit von anderen Teilprozessen abgezogen werden muss, um den Text aufschreiben zu können. Schwer lesbare Texte ermöglichen zudem nur eine eingeschränkte Orientierung im eigenen Text und machen ihn dadurch für Überarbeitungen weniger zugänglich. Motorische Fähigkeiten müssen daher bei der Diagnostik von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten beachtet werden.

2.5 Schreibmotorik			
Auswertungsraster		Leitfragen	
		Lernen	Lehren
	lesbare Darstellung □□□□ Text schwer lesbar	<i>Schreibt das Kind flüssig und gut lesbar oder zeigen sich beim Schreiben motorische Schwierigkeiten?</i>	Wie unterstütze ich Kinder mit schreibmotorischen Schwierigkeiten (Schreiben nach Diktat, Computer)?

Auch die **Lesekompetenz** von Kindern hat großen Einfluss auf Überarbeitungsprozesse und den Überblick über den eigenen Text beim Schreiben. Sie muss daher ebenfalls beachtet werden. Geschriebene Texte von Kindern ermöglichen allerdings keine Rückschlüsse auf die Lesefähigkeit. Im Textauswertungsraster wird dieser Bereich daher nicht berücksichtigt. Zeigen sich bei Beobachtungen im Unterricht Schwierigkeiten, sollte die Lesefähigkeit zusätzlich gesondert überprüft werden, damit die Zugriffsweisen eines Kindes beim Lesen genau erhoben werden können und das Kind eine spezielle, auf seine Lernvoraussetzungen zugeschnittene Leseförderung erhalten kann. Sinnvolle Möglichkeiten dazu finden sich zum Beispiel bei VON WEDEL-WOLFF (1997, 1998).

2.6 Lesekompetenz			
Auswertungsraster		Leitfragen	
		Lernen	Lehren
		Liest das Kind sinnerfassend oder hat es Probleme in diesem Bereich? <i>Fällt es dem Kind schwer, beim Schreiben den Überblick über seinen Text zu behalten bzw. diesen zu überarbeiten?</i>	Erkenne ich Probleme, die Kinder beim sinnerfassenden Lesen haben? Berücksichtige ich diese auch beim Schreiben? Welche Unterstützung biete ich Kindern mit Leseschwierigkeiten beim Schreiben an?

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

Rechtschreibung und Grammatik beeinflussen die Verständlichkeit eines Textes. Probleme in diesen Bereichen ziehen außerdem Aufmerksamkeit von anderen Teilprozessen ab und erschweren damit das Schreiben.

Im Bereich **Rechtschreibkompetenz** werden das alphabetische Schreiben, die Schreibung häufiger und sich im Text wiederholender Wörter, die Anwendung orthographischer Elemente, die Orientierung an Morphemen sowie rechtschriftliche Überarbeitungen im Text untersucht. Beim *alphabetischen Schreiben* geht es darum, ob Kinder alle Wörter im Text vollständig lautgetreu verschriften

können und dabei Wortgrenzen einhalten. Haben Kinder dabei noch Mühe, was sich besonders bei längeren Wörtern und Mehrfachkonsonanzen zeigen kann, beansprucht das alphabetische Schreiben unter Umständen sehr viel Aufmerksamkeit und der sinnvolle Zugriff auf orthographisches und morphematisches Schreiben ist kaum möglich. Ähnliches gilt für die Schreibung *häufig vorkommender Wörter* wie „und“, „eine“, „von“ oder „dann“. Diese sollten Kinder automatisiert richtig schreiben können, ohne über ihre Schreibung nachdenken zu müssen. Werden *sich im Text wiederholende Wörter* immer wieder unterschiedlich geschrieben, zeigt dies, dass Kinder nicht von bereits Erarbeitetem ausgehen können, sondern alle Wörter immer neu konstruieren müssen. Auch hier kann viel Aufmerksamkeit verloren gehen. Wenn *orthographische Elemente* wie Dehnungszeichen oder Konsonantenverdopplung nicht oder konfus angewendet werden, verfügen Kinder vermutlich nicht sicher darüber. Zu einer konfusen Anwendung kann es kommen, wenn Schüler/innen im Unterricht mit Rechtschreibregeln konfrontiert werden, aber noch nicht über eine sichere alphabetische Basis verfügen, oder wenn die Vermittlung solcher Regeln nicht an der Sprache der Kinder anknüpft. Daneben wird untersucht, ob Kinder sich beim Schreiben *an Morphemen orientieren*, also beispielsweise die Schreibung von „Verkäufer“ von dem Wort „kaufen“ ableiten (daraus folgt die Schreibung mit <ä>) und das Morphem „ver“ hinzufügen (daraus folgt die Schreibung mit <V>) können. Ein letzter diagnostischer Teilbereich widmet sich *rechtschriftlichen Überarbeitungen*. Hier kann sich zeigen, ob Kinder sich während des Schreibprozesses oder im Anschluss daran mit der Rechtschreibung auseinander setzen.

3.1 Rechtschreibkompetenz					
Auswertungsraster			Leitfragen		
			Lernen	Lehren	
Alphabetisches Schreiben	alle Wörter alphabetisch verschriftet	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet	Zeigen sich bei dem Kind phonetische oder phonologische Auffälligkeiten in der gesprochenen Sprache? <i>Schreibt das Kind in seinen Texten sicher alphabetisch?</i> <i>Treten Probleme mit längeren Wörtern oder Mehrfachkonsonanten auf?</i> <i>Hält das Kind Wortgrenzen ein?</i>	Berücksichtige ich beim Schreibenlernen Ausspracheprobleme? Berücksichtige ich im Unterricht Probleme mit der alphabetischen Strategie auch über den Anfangsunterricht hinaus? Wie fördere ich Kinder mit Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben?	
	Wortgrenzen eingehalten	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Wortgrenzen nicht eingehalten			
Schreibung häufiger Wörter	häufige Wörter richtig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> häufige Wörter nicht richtig	<i>Schreibt das Kind häufige Wörter (z.B. und, dann, von,...) in seinen Texten korrekt?</i>	Thematisiere und übe ich die Schreibung häufiger Wörter im Unterricht oder setze ich sie als selbstverständlich voraus?	
Schreibung sich wiederholender Wörter	mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben	<i>Schreibt das Kind Wörter, die mehrmals im Text vorkommen, einheitlich oder konstruiert es sie jedes Mal neu?</i>	Thematisiere und übe ich das Behalten von bereits Erarbeitetem im Unterricht?	
Anwendung orthographischer Elemente	sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente	<i>Wendet das Kind in seinen Texten orthographische Regeln sinnvoll an?</i> <i>Streut es orthographische Elemente wahllos ein?</i>	Stelle ich sicher, dass Kinder über die alphabetische Strategie verfügen, bevor ich sie mit orthographischen Regeln konfrontiere? Wie erarbeite ich orthographische Besonderheiten mit Kindern? Stelle ich einen Bezug zum Schreiben von Texten her?	

Orientierung an Morphemen	Orientierung an Morphemen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> keine Orientierung an Morphemen	<i>Orientiert sich das Kind beim Schreiben an Morphemen (z.B. ver-, kaufen, Verkäuferin)?</i>	Arbeite ich im Unterricht mit Wortbausteinen? Stelle ich einen Bezug zum Schreiben von Texten her?
Rechtschriftliche Überarbeitungen	rechtschriftliche Überarbeitungen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> keine rechtschriftlichen Überarbeitungen	<i>Überarbeitet das Kind in seinen Texten die Rechtschreibung?</i> Verfügt das Kind über ausreichende Möglichkeiten zur Überarbeitung seiner Rechtschreibung?	Wie erarbeite und übe ich im Unterricht die Überarbeitung der Rechtschreibung in Texten? Biete ich Kindern mit umfangreichen Rechtschreibproblemen Hilfen bei der Überarbeitung an? Welche?

Grammatikfähigkeit

Die Diagnostik der Grammatikfähigkeit berücksichtigt die Bereiche Zusammenhänge mit der mündlichen Sprache, Satzgrenzen, Satzbau, Tempus, Artikel, Kasus sowie grammatische Überarbeitungen.

Zusammenhänge mit der mündlichen Sprache sind im grammatischen Bereich besonders zu beachten, da sie sich auf die Förderung stark auswirken. Ein Kind, dessen Probleme ausschließlich im schriftlichen Bereich liegen, braucht eine andere Förderung als eines, das nur mündliche Probleme hat oder dessen Auffälligkeiten sich in beiden Bereichen finden lassen (vgl. FÜSSENICH 1998). Da sich solche Zusammenhänge nicht aus Texten entnehmen lassen, bleiben sie im Textauswertungsraster unberücksichtigt. Die *Markierung von Satzgrenzen* erleichtert Schreibern/innen und Lesern/innen die Orientierung im Text. Dies hat auch Auswirkungen auf die Möglichkeit zur Überarbeitung von Texten. Bezüglich des *Satzbaus* wird untersucht, ob Schüler/innen vollständige Sätze schreiben, oder ob diese Brüche aufweisen. Daneben ist von Interesse, ob vorwiegend Hauptsätze oder auch komplexere Satzkonstruktionen verwendet werden. Die ausschließliche Verwendung von Hauptsätzen schränkt die Gestaltungsmöglichkeiten von

Schreibern/innen ein. Eine angemessene *Tempuswahl* sowie die korrekte Bildung der Zeitformen bilden einen weiteren diagnostischen Teilbereich. Gerade bei mehrsprachigen Kindern treten häufig Probleme mit *Artikeln* auf. Da diese sich auch auf die korrekte *Kasusbildung* auswirken können, werden beide Bereiche im Anschluss aneinander untersucht. In einem letzten diagnostischen Bereich wird erhoben, ob Kinder in ihren Texten *grammatische Überarbeitungen* vornehmen.

3.2 Grammatikfähigkeit			
Auswertungsraster		Leitfragen	
		Lernen	Lehren
Zusammenhänge mit der mündlichen Sprache		Verfügt das Kind über ausreichende grammatische Fähigkeiten in der mündlichen Sprache?	Berücksichtige ich beim Schreibenlernen mündliche grammatische Auffälligkeiten?
Satzgrenzen	Satzgrenzen markiert <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Satzgrenzen nicht markiert	Setzt das Kind in seinen Texten Satzschlusszeichen?	Wie erarbeite ich Satzgrenzen im Unterricht? Wie unterstütze ich Kinder beim Erkennen und Kennzeichnen von Satzgrenzen?
Satzbau	vollständige Sätze <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Brüche im Satzbau	Verwendet das Kind vollständige Sätze? Gibt es Brüche oder Lücken im Satzbau?	Wie thematisiere und übe ich den Satzbau im Unterricht?
	Haupt-Nebensatz-Konstruktionen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> einfache Hauptsätze	Verwendet es vorwiegend Hauptsätze oder auch Haupt- Nebensatzkonstruktionen?	Gehe ich dabei auf individuelle Voraussetzungen der Kinder ein? Knüpfe ich an der mündlichen Sprache der Kinder an?

Tempus	Zeitformen angemessen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Zeitformen nicht angemessen	Verwendet das Kind angemessene Zeitformen? Werden diese Formen richtig gebildet?	Wie thematisiere und übe ich Zeitformen? Stelle ich einen Bezug zum Schreiben verschiedener Texte her?
	Zeitformen korrekt gebildet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Fehler bei Zeitformen		
Artikel	Artikel richtig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Probleme mit Artikeln	Verwendet das Kind Artikel korrekt?	Wie thematisiere und übe ich Artikel, speziell auch bei mehrsprachigen Schülern/innen?
Kasus	Kasusformen korrekt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Probleme beim Kasus	Werden Kasusformen richtig gebildet oder fallen Probleme mit Akkusativ oder Dativ auf?	Wie thematisiere und übe ich Kasusformen? Berücksichtige ich Probleme mit dem Kasus in der gesprochenen Sprache (speziell auch bei Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund)?
Grammatische Überarbeitungen	grammatische Überarbeitungen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> keine grammatischen Überarbeitungen	Überarbeitet das Kind in seinen Texten grammatische Aspekte?	Wie erarbeite und übe ich im Unterricht die Überarbeitung der Grammatik in Texten? Biete ich Kindern mit grammatischen Schwierigkeiten Hilfen bei der Überarbeitung an? Welche? Beachte ich dabei mögliche Zusammenhänge mit der mündlichen Sprache?

Gleichzeitigkeit verschiedener Teilprozesse

Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen zeigen sich auch darin, dass zunehmend mehr Teilprozesse routiniert und automatisiert werden und damit gleichzeitig ablaufen können. Im Lernprozess kann es vorkommen, dass Kinder einzelne Kompetenzen bereits erworben haben, diese jedoch nur isoliert beherrschen und noch nicht in vollem Umfang zusammen mit anderen zum Einsatz bringen können. Solche Bereiche bieten sinnvolle Ansatzpunkte für eine Förderung der Schreibkompetenz. Da beim Schreiben von Texten immer mehrere Bereiche gleichzeitig beachtet werden müssen, erlauben Texte allerdings keinen Rückschluss darauf, ob Kinder Teilprozesse isoliert beherrschen, die sie in ihren Texten noch nicht zeigen. Dies kann nur aus Beobachtungen des Lern-Lehrprozesses bzw. anhand einer Diagnostik, die auf solche isolierten Fähigkeitsbereiche abzielt, erhoben werden.

Gleichzeitigkeit verschiedener Teilprozesse			
Auswertungsraster		Leitfragen	
		Lernen	Lehren
		Beherrscht das Kind einzelne Teilprozesse des Schreibens (z.B. Adressatenbezug, Erzählreihenfolge, alphabetisches Schreiben, Satzgrenzen) isoliert aber noch nicht beim Schreiben von Texten? <i>Fallen bei dem Kind große Unterschiede zwischen isolierten Rechtschreibaufgaben und der Rechtschreibung in eigenen Texten auf?</i>	Thematisiere und übe ich Teilprozesse des Schreibens im Unterricht auch einzeln? Suche und kenne ich Möglichkeiten, um Kinder im Schreibprozess zu entlasten, indem benötigte Teilprozesse reduziert werden (z.B. diktieren statt selbst schreiben)? Erarbeite ich die Rechtschreibung isoliert oder auch im Zusammenhang mit dem Schreiben von Texten?

Im Anschluss sind beide Diagnosematerialien einzeln dargestellt.

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

Beobachtungen:

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzählreihenfolge stimmig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzählreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

alle Wörter alphabetisch verschriftet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-Nebensatz-Konstruktionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeitformen angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeitformen nicht angemessen
Zeitformen korrekt gebildet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fehler bei Zeitformen
Artikel richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

Abbildung 56: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender

Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben

Teilbereich 1: Motivation

	Lernen	Lehren
Sinnhaftigkeit von Schrift und Schreiben	Welchen Stellenwert haben Schrift und Schreiben für das Kind innerhalb und außerhalb der Schule?	Wie habe ich diesem Kind bisher den Sinn von Schrift und Schreiben vermittelt? Kenne ich persönliche Interessen dieses Kindes? Habe ich ihm Lernangebote gemacht, die an seinen persönlichen Interessen anknüpfen?
Erfahrungen mit Texten und Schreiben	Welche Erfahrungen hat das Kind mit Texten und Schreiben bisher (in der Schule) gemacht? Hat das Schreibenlernen ihm Erfolgserlebnisse ermöglicht? Geht das Kind Schreibanlässe gerne an oder zeigt es Ausweichverhalten, wenn Schreibaufgaben zur Bearbeitung anstehen?	Habe ich diesem Kind Erfolgserlebnisse beim Schreibenlernen ermöglicht?
Motivation im Schreibprozess	Wie reagiert das Kind auf angebotene Schreibanlässe? Wie reagiert das Kind bei auftretenden Schwierigkeiten im Schreibprozess? Bricht das Kind Schreibaufgaben rasch ab?	Welche Möglichkeiten biete ich dem Kind zur Überwindung auftretender Schwierigkeiten im Schreibprozess an?

Teilbereich 2: Textkompetenz

	Lernen	Lehren
<u>Mündlichkeit/ Schriftlichkeit</u>		
Fehlen eines/r Kommunikationspartners/in	<i>Zeigen sich in Texten des Kindes Hinweise darauf, dass es auf eine/n Kommunikationspartner/in angewiesen wäre (z.B. plötzliche Abbrüche, extrem knappe Darstellung von Ereignissen)?</i>	Wie unterstütze ich Kinder darin, beim Schreiben ohne Kommunikationspartner/in auszukommen?
Schriftsprache/ Umgangssprache	<i>Weisen Texte des Kindes umgangssprachliche Elemente auf?</i>	Mache ich Kinder auf Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachformen aufmerksam (Dialekt, Umgangssprache, Hochsprache, Schriftsprache)?
mündliche Textmuster	<i>Lehnt sich das Kind in eigenen Texten an mündliche Textmuster an (z.B. Fernsehen, Hörspiele, Computerspiele)?</i>	Mache ich im Unterricht Schriftlichkeit und deren Unterschiede zur mündlichen Sprache zum Thema?
Adressatenbezug	<i>Berücksichtigt das Kind beim Schreiben die Perspektive von Adressaten/innen (z.B. deren Vorwissen)?</i> <i>Weisen Texte des Kindes Elemente zur Führung des/der Adressaten/in auf (z.B. Textgliederung, Einführung von Personen und Gegebenheiten, Kennzeichnung von Gesprächsbeiträgen bei wörtlicher Rede)?</i>	Gibt es in meinem Unterricht Schreibansätze für echte Adressat/innen? Wie helfe ich Kindern, beim Schreiben die Perspektive von Adressaten/innen zu berücksichtigen?

<u>Wissen</u>		
thematisches Wissen	<p>Verfügt das Kind über ausreichend thematisches Wissen, um die Schreibaufgabe bewältigen zu können?</p> <p><i>Kann das Kind dieses Wissen sinnvoll mit Schreibaufgaben verknüpfen?</i></p> <p>Stehen dem Kind ausreichend Möglichkeiten zur Verfügung, sich eventuell fehlendes Wissen zu beschaffen?</p> <p>Verfügt es dazu über die notwendigen Arbeitstechniken und Problemlösestrategien?</p>	<p>Berücksichtige ich bei der Auswahl von Schreibaufgaben unterschiedliches Vorwissen der Kinder?</p> <p>Wie stelle ich sicher, dass alle Kinder zu jeder Schreibaufgabe über eine ausreichende Wissensbasis verfügen?</p> <p>Erarbeite ich im Unterricht Möglichkeiten zur Beschaffung fehlenden Wissens?</p> <p>Übe ich diese ausreichend?</p>
Literarische Muster, Textmuster	<p><i>Verwendet das Kind beim Schreiben literarische Muster?</i></p> <p><i>Wie zeigen sich diese (inhaltlich, sprachlich)?</i></p>	<p>Erhalten die Kinder in meinem Unterricht ausreichend Gelegenheit, sich mit fremden Texten auseinander zu setzen?</p> <p>Erarbeite ich in meinem Unterricht Textmuster nur in Form von Textsorten, die anschließend inhaltlich gefüllt werden sollen, oder ausgehend von konkreten Schreibzwecken, die erreicht werden sollen?</p>
<u>Wortschatz</u>	<p>Fallen bei dem Kind Probleme auf der semantischen Ebene auf?</p> <p>Versteht das Kind Arbeitsanweisungen?</p> <p><i>Wählt das Kind beim Schreiben passende Wörter? Zeigen sich Lücken im Wortschatz?</i></p>	<p>Wie stelle ich fest, ob Kinder semantische Probleme haben?</p> <p>Wie gehe ich im Unterricht mit semantischen Problemen um?</p> <p>Wähle ich meine Schreibaufgaben so, dass auch Kinder mit semantischen Schwierigkeiten sie bewältigen können?</p> <p>Welche Hilfen biete ich diesen Kindern an?</p>

<u>Schreiben von verständlichem Text</u>		
Formulieren und Verschriften	Fallen bei dem Kind Diskrepanzen zwischen entwickelten Schreibideen und geschriebenen Texten auf? <i>Kann das Kind Geschriebenes verständlich formulieren?</i>	Thematisiere ich im Unterricht Merkmale verständlicher geschriebener Texte und übe ich deren Berücksichtigung beim Schreiben ausreichend? Wie unterstütze ich Kinder darin, ihre Schreibideen in eine schriftliche Form umzusetzen?
Erzählreihenfolge	<i>Stellt das Kind beim Schreiben Ereignisse in der richtigen Reihenfolge dar?</i> Kann das Kind mündlich in einer nachvollziehbaren Reihenfolge erzählen?	Wie unterstütze ich Kinder beim Einhalten einer Erzählreihenfolge? Erarbeite ich im Unterricht Möglichkeiten zur Planung von Texten und übe ich diese ausreichend?
Kohärenz, „roter Faden“	<i>Weisen Texte des Kindes einen inhaltlichen Zusammenhang auf?</i> <i>Gibt es einen „roten Faden“ in seinen Texten?</i> <i>Gibt es inhaltliche Brüche?</i> <i>Werden Personen einheitlich dargestellt?</i> Weisen mündliche Erzählungen des Kindes einen „roten Faden“ auf?	Wie unterstütze ich Kinder darin, beim Schreiben einem „roten Faden“ zu folgen?
Relevanz, Themenbezug	<i>Schreibt das Kind themenbezogen?</i>	Biete ich diesem Kind persönlich bedeutsame Schreibansätze an?
Implizitheit/Explizitheit	<i>Schreibt das Kind zu implizit (schwer verständlich) oder zu explizit (langweilig)?</i>	Thematisiere ich verschiedene Schreibzwecke im Unterricht? Biete ich dazu entsprechende Schreibansätze an?
Inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<i>Nimmt das Kind beim Schreiben inhaltliche und/oder stilistische Überarbeitungen vor?</i> Verfügt das Kind über Möglichkeiten (Wissen, Arbeitstechniken, Rückmeldung durch Leser/innen) zur Textüberarbeitung? Nimmt das Kind Rückmeldungen von anderen auf?	Welche Rückmeldung erhalten Kinder während des Schreibprozesses von Mitschülern/innen bzw. von mir? Wie erarbeite ich mit Kindern Möglichkeiten zur Überarbeitung eigener Texte? Haben Kinder in meinem Unterricht ausreichend Zeit und Raum für Überarbeitungen?

<u>Schreibmotorik</u>	<i>Schreibt das Kind flüssig und gut lesbar oder zeigen sich beim Schreiben motorische Schwierigkeiten?</i>	Wie unterstütze ich Kinder mit schreibmotorischen Schwierigkeiten (Schreiben nach Diktat, Computer)?
<u>Lesekompetenz</u>	<p>Liest das Kind sinnerfassend oder hat es Probleme in diesem Bereich?</p> <p><i>Fällt es dem Kind schwer, beim Schreiben den Überblick über seinen Text zu behalten bzw. diesen zu überarbeiten?</i></p>	<p>Erkenne ich Probleme, die Kinder beim sinnerfassenden Lesen haben?</p> <p>Berücksichtige ich diese auch beim Schreiben?</p> <p>Welche Unterstützung biete ich Kindern mit Leseschwierigkeiten beim Schreiben an?</p>

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

	Lernen	Lehren
<u>Rechtschreibkompetenz</u>		
Alphabetisches Schreiben	<p>Zeigen sich bei dem Kind phonetische oder phonologische Auffälligkeiten in der gesprochenen Sprache?</p> <p><i>Schreibt das Kind in seinen Texten sicher alphabetisch?</i></p> <p><i>Treten Probleme mit längeren Wörtern oder Mehrfachkonsonanten auf?</i></p> <p><i>Hält das Kind Wortgrenzen ein?</i></p>	<p>Berücksichtige ich beim Schreibenlernen Ausspracheprobleme?</p> <p>Berücksichtige ich im Unterricht Probleme mit der alphabetischen Strategie auch über den Anfangsunterricht hinaus?</p> <p>Wie fördere ich Kinder mit Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben?</p>
Schreibung häufiger Wörter	<i>Schreibt das Kind häufige Wörter (z.B. und, dann, von,...) in seinen Texten korrekt?</i>	Thematisiere und übe ich die Schreibung häufiger Wörter im Unterricht oder setze ich sie als selbstverständlich voraus?
Schreibung sich wiederholender Wörter	<i>Schreibt das Kind Wörter, die mehrmals im Text vorkommen, einheitlich oder konstruiert es sie jedes Mal neu?</i>	Thematisiere und übe ich das Behalten von bereits Erarbeitetem im Unterricht?
Anwendung orthographischer Elemente	<p><i>Wendet das Kind in seinen Texten orthographische Regeln sinnvoll an?</i></p> <p><i>Streut es orthographische Elemente wahllos ein?</i></p>	<p>Stelle ich sicher, dass Kinder über die alphabetische Strategie verfügen, bevor ich sie mit orthographischen Regeln konfrontiere?</p> <p>Wie erarbeite ich orthographische Besonderheiten mit Kindern?</p> <p>Stelle ich einen Bezug zum Schreiben von Texten her?</p>

Orientierung an Morphemen	<i>Orientiert sich das Kind beim Schreiben an Morphemen (z.B. ver-, kaufen, Verkäuferin)?</i>	Arbeite ich im Unterricht mit Wortbausteinen? Stelle ich einen Bezug zum Schreiben von Texten her?
Rechtschriftliche Überarbeitungen	<i>Überarbeitet das Kind in seinen Texten die Rechtschreibung?</i> Verfügt das Kind über ausreichende Möglichkeiten zur Überarbeitung seiner Rechtschreibung?	Wie erarbeite und übe ich im Unterricht die Überarbeitung der Rechtschreibung in Texten? Biete ich Kindern mit umfangreichen Rechtschreibproblemen Hilfen bei der Überarbeitung an? Welche?
<u>Grammatikfähigkeit</u>		
Zusammenhänge mit der mündlichen Sprache	Verfügt das Kind über ausreichende grammatische Fähigkeiten in der mündlichen Sprache?	Berücksichtige ich beim Schreibenlernen mündliche grammatische Auffälligkeiten?
Satzgrenzen	<i>Setzt das Kind in seinen Texten Satzschlusszeichen?</i>	Wie erarbeite ich Satzgrenzen im Unterricht? Wie unterstütze ich Kinder beim Erkennen und Kennzeichnen von Satzgrenzen?
Satzbau	<i>Verwendet das Kind vollständige Sätze?</i> <i>Gibt es Brüche oder Lücken im Satzbau?</i> <i>Verwendet es vorwiegend Hauptsätze oder auch Haupt- Nebensatzkonstruktionen?</i>	Wie thematisiere und übe ich den Satzbau im Unterricht? Gehe ich dabei auf individuelle Voraussetzungen der Kinder ein? Knüpfe ich an der mündlichen Sprache der Kinder an?
Tempus	<i>Verwendet das Kind angemessene Zeitformen?</i> <i>Werden diese Formen richtig gebildet?</i>	Wie thematisiere und übe ich Zeitformen? Stelle ich einen Bezug zum Schreiben verschiedener Texte her?
Artikel	<i>Verwendet das Kind Artikel korrekt?</i>	Wie thematisiere und übe ich Artikel, speziell auch bei mehrsprachigen Schülern/innen?

Kasus	<i>Werden Kasusformen richtig gebildet oder fallen Probleme mit Akkusativ oder Dativ auf?</i>	Wie thematisiere und übe ich Kasusformen? Berücksichtige ich Probleme mit dem Kasus in der gesprochenen Sprache (speziell auch bei Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund)?
Grammatische Überarbeitungen	<i>Überarbeitet das Kind in seinen Texten grammatische Aspekte?</i>	Wie erarbeite und übe ich im Unterricht die Überarbeitung der Grammatik in Texten? Biete ich Kindern mit grammatischen Schwierigkeiten Hilfen bei der Überarbeitung an? Welche? Beachte ich dabei mögliche Zusammenhänge mit der mündlichen Sprache?

Gleichzeitigkeit verschiedener Teilprozesse

	Lernen	Lehren
	Beherrscht das Kind einzelne Teilprozesse des Schreibens (z.B. Adressatenbezug, Erzählreihenfolge, alphabetisches Schreiben, Satzgrenzen) isoliert aber noch nicht beim Schreiben von Texten? <i>Fallen bei dem Kind große Unterschiede zwischen isolierten Rechtschreibaufgaben und der Rechtschreibung in eigenen Texten auf?</i>	Thematisiere und übe ich Teilprozesse des Schreibens im Unterricht auch einzeln? Suche und kenne ich Möglichkeiten, um Kinder im Schreibprozess zu entlasten, indem benötigte Teilprozesse reduziert werden (z.B. diktieren statt selbst schreiben)? Erarbeite ich die Rechtschreibung isoliert oder auch im Zusammenhang mit dem Schreiben von Texten?

Abbildung 57: Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben

6.2 Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in der Lernentwicklung zweier ausgewählter Kinder

Im Folgenden wird die Schreiblernentwicklung zweier Schüler über vier bzw. zwei Schuljahre hinweg aufgezeigt. Auf diese Weise kann die Lernentwicklung von Kindern in die Betrachtung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten mit einbezogen werden. Über die erhobenen Schreibanlässe hinaus werden dabei weitere Daten aus den FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 1 und 2“ und „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ eingesetzt. So entsteht ein detailliertes Bild, das Aufschluss über Fähigkeiten und Schwierigkeiten dieser Kinder im Laufe ihrer Lernentwicklung gibt. Für die Darstellung in dieser Arbeit habe ich die Kinder ausgewählt, weil ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten jeweils auf unterschiedlichen „Säulen“ der Schreibkompetenz zu finden sind. Damit wird es möglich, aufzuzeigen, wie die oberflächlich gestellte Diagnose „Schreibschwierigkeiten“ sehr verschiedene Ursachen und Hintergründe haben kann.

Das im vorigen Kapitel entwickelte Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender wird zur Auswertung einzelner Texte der Kinder herangezogen und durch eine Beschreibung der sich zeigenden Fähigkeiten und Schwierigkeiten ergänzt. Zur Zusammenfassung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder am Ende von Klasse vier setze ich die bereits erwähnten diagnostischen Leitfragen nach DEHN (1994, 2007) ein (→ Kap. 4.4):

- Was kann das Kind?
- Was muss es noch lernen?
- Was kann das Kind als nächstes lernen?
- Was will das Kind lernen?

Sie ermöglichen auch das Ableiten von Förderansätzen, die für das jeweilige Kind in Frage kommen.

Bei beiden Kindern wurden von ihren Klassenlehrerinnen Schwierigkeiten beim Schreiben festgestellt. Beide wurden daraufhin für eine Förderung im Rahmen des FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den

Klassen 3 und 4“ vorgeschlagen, die sie über begrenzte Zeiträume ein Mal wöchentlich erhielten. Auf diese Weise konnte ich einen persönlichen Kontakt zu den Kindern aufbauen und über die erhobenen Daten hinaus Einblick in ihr Lernen erhalten.

6.2.1 Ercan

Ercan besucht im Beobachtungszeitraum (Schuljahr 2000/2001 bis Schuljahr 2003/2004) eine Grundschule, die er ohne Klassenwiederholung durchläuft. Seine Muttersprache ist Türkisch. Ercans Mutter wurde in der Türkei geboren und ging auch dort zur Schule, während sein Vater bereits in Deutschland die Schule besuchte. Ercan lebt seit seiner Geburt in Deutschland und hat dort auch regulär den Kindergarten besucht. Vor dem Schulbesuch wurde er nicht zurückgestellt, er erhält keine außerschulischen Therapien oder Nachhilfeunterricht, lediglich teilweise Unterstützung bei den Hausaufgaben durch eine Nachbarin der Familie. Er besucht den muttersprachlichen türkischen Unterricht, der in der Schule angeboten wird. Seine Lehrerin in der dritten und vierten Klasse stellt fest, dass Ercan viele „Wörter des Alltags“ nicht kennt und immer wieder „Begriffsfindungsschwächen“ aufweist.

Zu Beginn der ersten Klasse verfügt Ercan über wenig Erfahrung mit Schrift. Bei den im Rahmen des FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 1 und 2“ durchgeführten förderdiagnostischen Beobachtungsaufgaben zur Einschulung (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER²2008) zeigt sich, dass er beim „gezinkten Memory“ (BRÜGELMANN⁶1996, DEHN/HÜTTIS-GRAFF 2006), einem Memoryspiel, bei dem die entsprechenden Wörter auf der Rückseite der Karten aufgedruckt sind, die Schrift nicht als Hilfsmittel nützen kann. Embleme, die Kindern normalerweise aus dem Alltag bekannt sind, erkennt er nur teilweise. So kann er beispielsweise den Emblemen für „Post“, „Langnese“ oder „Fußgängerweg“ keine Bedeutung geben. Ercan kann zu diesem Zeitpunkt Zahlen von Buchstaben, aber nicht Buchstaben von Wörtern unterscheiden. Das „Leere Blatt“ (BRÜGELMANN⁶1996, DEHN/HÜTTIS-GRAFF 2006), bei

dem die Kinder aufgefordert werden, ihren Namen und was sie sonst noch möchten zu schreiben bzw. zu malen, beschriftet er mit einigen buchsta-benähnlichen Zeichen. Seinen Namen schreibt Ercan nicht. Es tauchen weder Bilder noch auswendig gelernte oder selbst konstruierte Wörter auf.

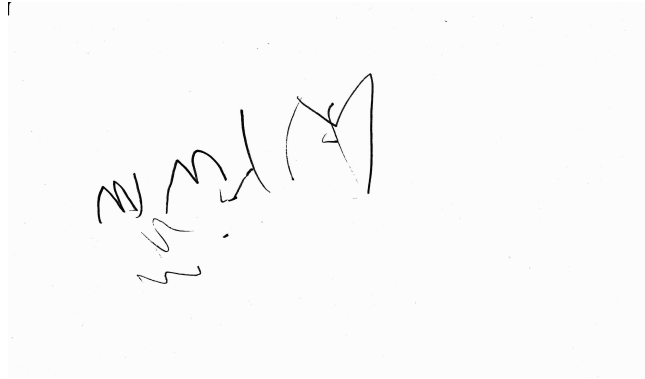


Abbildung 58: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Ercan, Klasse 1, Grundschule

Reime erkennt Ercan nur teilweise. Ein- und vielsilbige Wörter kann er noch nicht in Silben segmentieren. Bei einer Aufgabe zur Phonemanalyse verwendet er eine Ratestrategie. Der Projektmitarbeiterin fällt auf, dass er viele Wörter gar nicht kennt. Dieses Problem tritt bei Ercan im Laufe der nächsten Schuljahre immer deutlicher zutage. Die Vermutung liegt nahe, dass bereits die Ergebnisse der förderdiagnostischen Beobachtungsaufgaben zur Einschulung davon beeinflusst wurden. Bei einem weiteren Schreibanlass, der im selben Monat im FuN-Teilkolleg „Leistung in der Grundschule – Wie Grundschulkinder ihre Schulleistungen sehen und verstehen“ durchgeführt wird, sollen die Kinder zum Thema „Was ich schon gut kann“ schreiben und malen. Dabei schreibt Ercan seinen Namen und die Namen seiner Schwestern und einer Fibelfigur auf. Er kann also durchaus seinen Namen und auswendig gelernte Wörter schreiben, versteht allerdings auch hier die Schreibaufgabe nicht.

Ercans Rechtschreibentwicklung verläuft in der ersten Klasse unauffällig. Die alphabetische Strategie erwirbt er zügig. Auch lesen lernt Ercan gut. Beim Lesen von Tierrätseln (CRÄMER 2000) am Ende der ersten Klasse fällt allerdings auf, dass ihm das Wort „Rüssel“ nicht bekannt ist und er aus diesem Grund die Lösung „Elefant“ nicht erschließen kann.

In Klasse zwei wird den Kindern ein Schreibenanlass mit dem Thema „Das mag ich gern/Das mag ich nicht“ vorgelegt. Hier verwendet Ercan bereits ganze Sätze und markiert Wort- und Satzgrenzen. Er schreibt alphabetisch sicher und beachtet orthographische Besonderheiten, letztere allerdings noch unsicher („Fusßbal“, „Farahd“). Inhalte kann er gut und verständlich ausdrücken. Allerdings schreibt er nur auf, was er gern mag. Über das, was er nicht mag, gibt Ercan keine Auskunft.

Handwritten worksheet titled "Das mag ich gern!" and "Das mag ich nicht!". The left side, "Das mag ich gern!", contains the following handwritten text:

Ich mag Fusßbal.
 Ich mag Farahd fahren.
 Ich mag mit mamas und Papis laufen. Ich mag spielen. Ich mag schokolade.

The right side, "Das mag ich nicht!", is empty.

Abbildung 59: Schreibenanlass "Das mag ich, das mag ich nicht!" (FÜSSENICH/LÖFFLER), Ercan, Klasse 2 Grundschule

Ebenfalls in Klasse zwei erhalten die Kinder Aufgaben zu metasprachlichen Inhalten. Hier fällt Ercan bei einigen Aufgaben auf. So kann er zum Beispiel seine Adresse nicht angeben. Mit der Silbentrennung hat er nach wie vor Schwierigkeiten. Aufgaben, bei denen Morpheme verwendet werden sollen, kann er nicht richtig beantworten. Er bleibt dabei rein auf der Bedeutungsebene. Der Aufforderung, aus einzelnen Wörtern einen Satz zu bilden, kann er nur ansatzweise nachkommen. Gegenteil zu vorgegebenen Wörtern findet er kaum. Da er ein Gegensatzpaar richtig bilden kann („kalt“ – „heiß“), ist davon auszugehen, dass er die Aufgabe verstanden hat. Es liegt nahe, dass Ercans Wortschatzprobleme ihm trotzdem auch bei dieser Aufgabe zu schaffen machen. So formuliert er als Gegenteil von „aufmachen“ „zu“.

4) Schreibe drei Wörter auf, in denen *schwimm* vorkommt,
wie zum Beispiel in *schwimmen* !

schwimm Stad hennen Stritzen

Schreibe drei Wörter auf, in denen *schlaf* vorkommt,
wie zum Beispiel *schlafen* !

schlaf Augen zu Schreien zu locken

6) Bilde aus den Wörtern einen Satz!

Sommer – Schwimmbad

Hund – spielen – bellen Hunde erellen

7) Was ist das Gegenteil von

kalt	<u>Heis</u>
aufmachen	<u>zu</u>
Riese	<u>born</u>
lang	<u>ring</u>
Stadt	<u>gehen</u>
nass	<u>Heis</u>

Abbildung 60: Auszug aus "Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten"
(FÜSSENICH/LÖFFLER), Ercan, Klasse 2 Grundschule

Der erste Schreibanlass in Klasse 3 ist ein Text zum „Schellenengel“. Ercan beschreibt, was er auf dem Bild sieht. Die vorgegebene Situation auf dem Bild verlässt er nicht. Das Wort „Schellenengel“ kommt dabei nicht vor. „Die Schellen“ nennt er die Person auf dem Bild. Möglicherweise ist ihm nicht klar, was mit einem „Schellenengel“ gemeint sein könnte (er wurde vor dem Schreiben nur das Wort „Schelle“ erklärt). Die erste Zeile ist eingerückt und könnte eine Überschrift sein, möglicherweise aber auch ein alternativer Textanfang, denn der Satz bricht plötzlich ab. Literarische Muster kommen nicht zum Einsatz. Ercan verwendet in seinem Text – mit Ausnahme der Überschrift – vollständige Sätze, die er durch Großschreibung am Anfang und Punkt am Ende kennzeichnet. Er beschränkt sich allerdings auf einfache Hauptsätze. Jeder Satz gibt eine Eigenschaft der „Schellen“ an, alle bis auf Überschrift und ersten Satz weisen die gleiche Struktur („Sie hat...“) auf. Zwischen dem ersten und den weiteren Sätzen findet ein Wechsel vom Präteritum ins Präsens statt. Die Zeitformen bildet

Ercan dabei korrekt. Beim Schreiben nimmt er orthographische Korrekturen vor. Häufig vorkommende Wörter verschriftet er richtig, die alphabetische Strategie beherrscht er weitgehend (Ausnahmen: „lachenten“ für „lachendes“, „freud“ für „freut“; hier könnte es sich aber um ein grammatisches Problem bzw. eine Übergeneralisierung der Schreibung bei Auslautverhärtung („freud“ analog zu „Hund“) handeln). Orthographische Aspekte werden berücksichtigt („Ohren“, „Füße“).

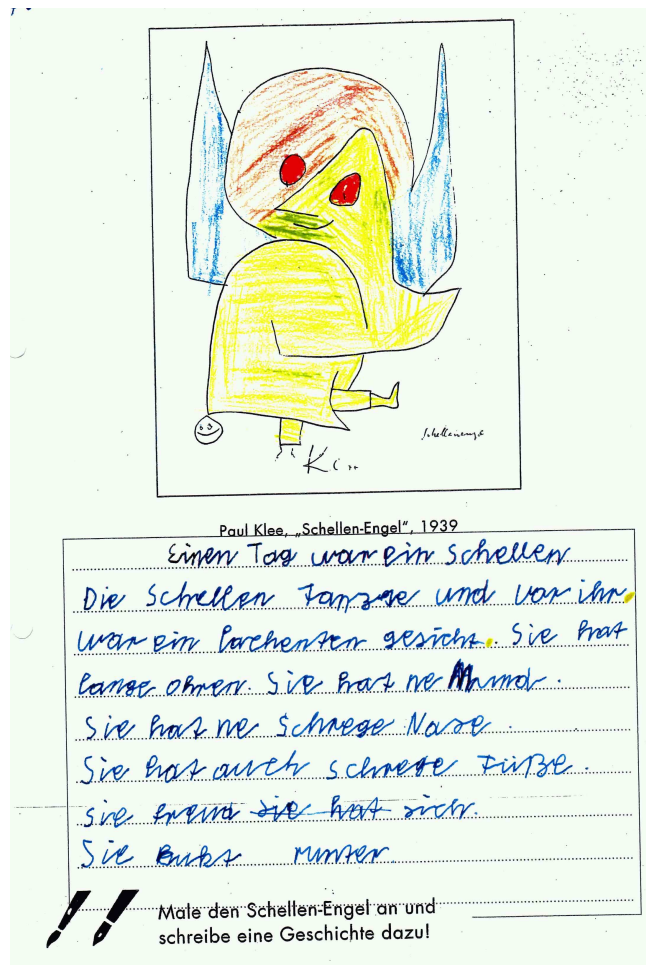


Abbildung 61: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), Ercan, Klasse 3 Grundschule

Bei Aufgaben, die den Kindern zur Überprüfung der metasprachlichen Fähigkeiten gegeben werden (vgl. MENAUER 2002), fällt auf, dass Ercan nicht zwischen „Unterschied“ und „gemeinsam haben“ unterscheidet. Möglicherweise hat er nur oberflächlich gelesen, wahrscheinlicher ist aber, dass ihm die Begriffe nicht klar sind. Unterscheidungsmerkmale kann er nicht präzise versprachlichen. So führt er als Unterschied zwischen Mes-

ser und Gabel an: „...mit Messer schneidet man und mit Gabel isst man“. Stiefel grenzt er von Turnschuhen dadurch ab, dass man „mit stiefel (...) über die Pfützen springen“ kann. Die Gemeinsamkeit zwischen Orange und Ball gibt er zwar an („Die zwei sind rund...“), ergänzt sie aber durch Unterscheidungsmerkmale („... aber Orange kann man essen und mit Ball kann man spielen“). Bei Sessel und Stuhl geht er nur noch auf Unterschiede ein, obwohl nach Gemeinsamkeiten gefragt ist. Auch hier hat er Probleme, entscheidende Merkmale sprachlich auszudrücken („Sessel wakelt aber Stuhl nicht“). Bei der Erklärung, warum man mit einem Messer schneiden kann, hat er ebenfalls Schwierigkeiten („Weil es nicht wie Gabel und Löffel ist und weil es spitzig ist forne“). Ercans fehlender Wortschatz macht ihm nicht nur beim Verstehen der Aufgaben Probleme, sondern erschwert es ihm auch, sein vorhandenes Wissen (schrift)sprachlich auszudrücken. Hinzu kommen grammatische Schwierigkeiten wie fehlende oder falsche Artikel und Präpositionen. Es fällt Ercan außerdem schwer, bedeutungsähnliche Wörter zu vorgegebenen zu finden. So findet er kein anderes Wort für „sagen“. Für „gehen“ gibt er „laufen“, „rennen“ und „toben“ an.

3. Was ist der Unterschied zwischen...

Messer und Gabel?

Der Unterschied von Messer und Gabel
ist, mit Messer schneidet man und mit Gabel isst
man.

Turnschuh und Stiefel?

Mit Turnschuh kann man turnen und mit
Stiefel kann man über die Pfaffen springen.

5. Was haben die beiden Dinge gemeinsam?

Orange und Ball

Die zwei sind rund aber Orange kann man
essen und mit Ball kann man spielen.

Sessel und Stuhl

Mit Sessel ~~man~~ wackelt aber Stuhl nicht.

6. Warum kann man mit einem Messer schneiden?

Weil es nicht wie Gabel und Löffel
ist und weil es spitzig ist forme.

Abbildung 62: Auszüge aus "Überprüfung metasprachlicher Fähigkeiten", Ercan, Klasse 3, Grundschule

Beim Schreibenanlass „Sprung“, der Mitte der dritten Klasse durchgeführt wird, hält sich Ercan genau an die Bildvorlage. Auch hier gibt er wieder, was auf dem Bild zu sehen ist („In den Wasser ist nimand drine. Ein Junge sitzt in den Wasser.“), beschreibt aber auch die angedeutete Handlung. Ercan verwendet beim Schreiben die Wörter, die ihm zur Verfügung stehen. Von Vorteil ist, dass er hier auf eigene Erfahrungen (Schwimmbadbesuch) zurückgreifen kann. Trotzdem bleibt manches etwas ungenau. Ein Junge, der am Beckenrand sitzt und die Beine ins Wasser hängt wird mit „Ein Junge sitzt in den Wasser.“ beschrieben. Auch was der Junge auf dem Sprungbrett sagt, nachdem ihn die anderen bedroht haben, bleibt unklar. Teilweise verwendet Ercan umgangssprachliche Ausdrücke („... und schucken dich alle ins Wasser...“). Er setzt eine Überschrift und einen Einleitungssatz ein. Den letzten Satz trennt er vom übrigen Text durch ei-

nen Absatz ab, was einem Schlusssatz entsprechen könnte. Literarische Muster verwendet er ansonsten nicht. Ercan schreibt einen für Leser/innen nachvollziehbaren Text, der einen „roten Faden“ enthält und die Ereignisse in der richtigen Reihenfolge wiedergibt. Die Verständlichkeit seines Textes wird hauptsächlich durch grammatische Schwierigkeiten beeinträchtigt. Probleme zeigen sich bei Verbformen („Am Freitag war Max seine Freunde und seine Eltern...“, „... wir wollen sehen wie du *springs*“), Präpositionen („beim Hallenbad“) und beim Kasus („Max sagte *sein/ein* Freund spring doch *von den* dreier...“, „alle schauen zu *den* Junge...“). Ercan verwendet überwiegend Hauptsätze, deren Grenzen er meist richtig kennzeichnet. Wörtliche Rede setzt er ein, kennzeichnet sie jedoch nicht durch entsprechende Satzzeichen. Er nimmt orthographische und grammatische Korrekturen vor. Kurze, häufig vorkommende Wörter schreibt er richtig, die alphabetische Strategie beherrscht er weitgehend. Orthographische Elemente verwendet er größtenteils richtig („Hallenbad“, „wollen sehen“).

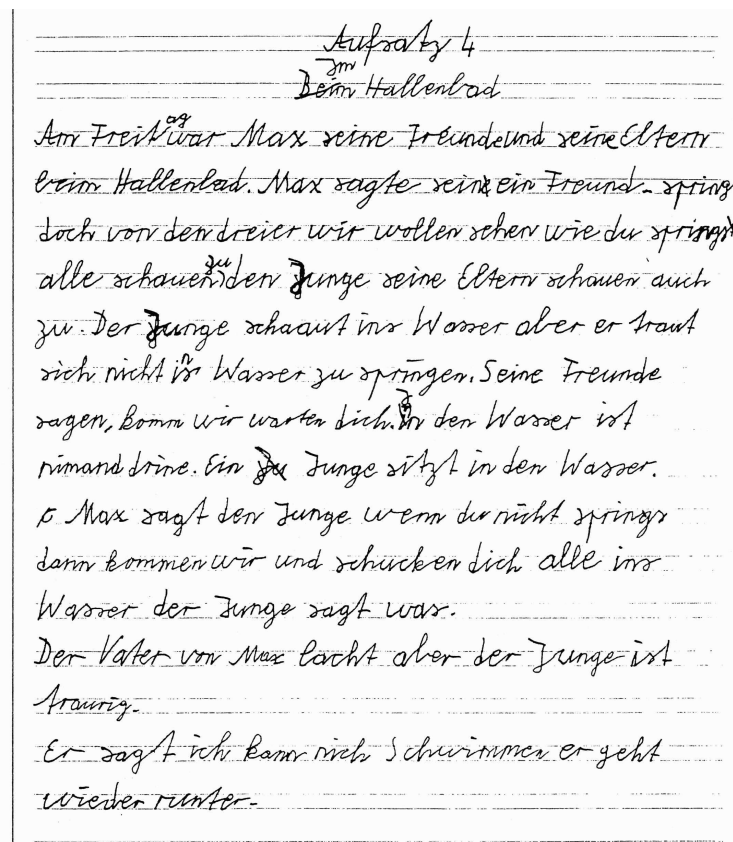


Abbildung 63: Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), Ercan, Klasse 3 Grundschule

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

Beobachtungen:

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzählreihenfolge stimmig	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzählreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

alle Wörter alphabetisch verschriftet	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-Nebensatz-Konstruktionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeitformen angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Zeitformen nicht angemessen
Zeitformen korrekt gebildet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	Fehler bei Zeitformen
Artikel richtig	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

Abbildung 64: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender zum Schreib Anlass "Sprung" (PORTMANN), Ercan, Klasse 3 Grundschule

Die Auswertung des Rasters zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender zeigt, dass Ercans Schwierigkeiten bei diesem Text hauptsächlich im semantischen und grammatischen Bereich zu suchen sind. In den übrigen Teilbereichen der Textkompetenz und bei der Rechtschreibung zeigt er gute Fähigkeiten.

Im Verlauf von Klasse drei treten Ercans Wortschatzprobleme immer deutlicher zutage. Die Klassenlehrerin berichtet, er werde im Heimat- und Sachunterricht immer wieder von Mitschülern/innen ausgelacht, weil er Dinge nicht verstehe. Mittlerweile frage er deshalb überhaupt nichts mehr,

könne aber dem Unterricht kaum folgen, weil ihm der nötige Wortschatz fehle. Mit Erklärungen könne er wenig anfangen, da er sich die erklärten Wörter auch bei mehrfacher Wiederholung nur schwer merken könne.

Ercan ist sein Problem bewusst. „Beim Text Schreiben find ich keine Wörter mehr“, sagt er selbst von sich. Ansonsten versucht er seine semantischen Schwierigkeiten zu verbergen. Zu welchen Problemen dies teilweise führt, wird in einem Schulaufsatz deutlich, der in Kapitel 5.2.2 (Wortschatz) gezeigt wird. In Gesprächen mit ihm fällt auf, dass er grundsätzlich nicht nach Wortbedeutungen fragt, seinen Wortschatz also nicht von sich aus erweitert. Dabei beobachtet er Vorgänge um sich herum genau und kann sie, sofern ihm die nötigen Wörter dafür zur Verfügung stehen, auch detailgetreu wiedergeben. Beispielsweise beschreibt er ganz exakt, wie er eine Amsel beim Nestbau beobachtet hat. Beim Schreiben bemüht sich Ercan darum, mit seinem vorhandenen Wortschatz auszukommen, was ihm das Umsetzen seiner Schreibideen oft erschwert. So kommen in einer Geschichte, die im brasilianischen Regenwald spielt, als einzige Tiere Amseln und Ameisen vor.

Anfang Klasse vier wird den Kindern erneut das „Leere Blatt“ vorgelegt. Ercan schreibt keinen Text, sondern gibt das Alphabet und einzelne Wörter an (Namen von Mitschülern/innen, Getränke, Ländernamen, Gegenstände im Klassenzimmer, Kleidungsstücke). Dieses Vorgehen wählen viele Schüler/innen in der Klasse, so dass Ercan hier nicht auffällt.

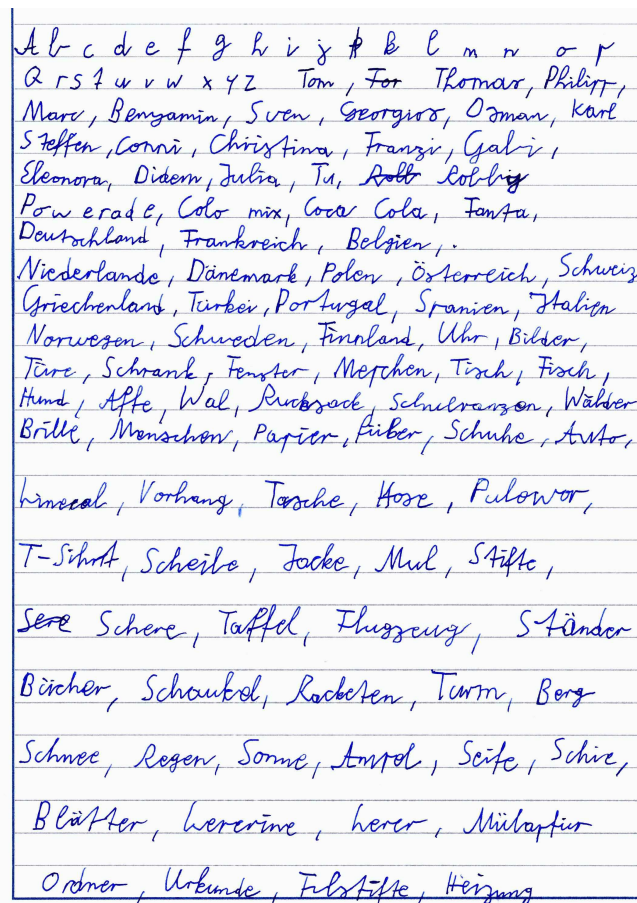


Abbildung 65: Schreibanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), Ercan, Klasse 4, Grundschule

Bei einer Leseaufgabe zu einem Sachtext sollen die Kinder unter anderem wichtige Wörter unterstreichen und einzelne Textabschnitte mit passenden Überschriften versehen. Die Unterstreichungen kann Ercan bei einzelnen Abschnitten eingeschränkt vornehmen, seine Überschriften passen nicht zum Text. Bei einer Überschrift erfindet Ercan ein eigenes Wort („*Flacheli-ger Maulwurf*“), dessen Bezug zum Text aber nicht deutlich wird.



Der Maulwurf

1. Schwarzer Maulwurf
Der Maulwurf findet seine Nahrung unter der Erde. Etwa drei Mal täglich läuft er durch alle Gänge, um Futter zu finden. Seine Beute sind Regenwürmer, Schnecken, Käfer und andere Insekten. Pro Tag benötigt der Maulwurf 80 bis 100 g Nahrung. Das ist fast so viel, wie er selbst wiegt. Der Maulwurf sieht schlecht. Aber er kann sehr gut riechen. So findet er seine Beute sicher.
2. Flacheliger Maulwurf
Der Maulwurf ist ein fleißiges und geschicktes Tier. Seine Vorderbeine sehen wie Schaufeln aus. Damit kann er gut graben. Er kommt unter der Erde einige Meter pro Minute voran. In lockerem Boden kann er sich so schnell durchwühlen, wie ein Mensch gehen kann. Die Erde, die er ausgräbt, wirft er mit dem Kopf nach oben. So entstehen die Maulwurfshäufen.
3. Kürzeliger Maulwurf
Der Maulwurf hat einen kleinen, walzenförmigen Körper. Sein Kopf hat eine Form wie ein Kegel. Er hat einen kurzen Rüssel. Augen und Ohren sind im dichten Fell verborgen. Die Augen sind so klein wie Stecknadelköpfe. Das Fell des Maulwurfs ist schwarz und so dicht, dass keine Erde im Pelz hängen bleiben kann. So kann er gut unter der Erde leben.
4. fauler wahlwurf
Der Maulwurfsbau besteht aus vielen Gängen mit mehreren Wohnhöhlen. Die Gänge sind so verzweigt, dass man sich kaum vorstellen kann, wie sich der Maulwurf dort zurecht findet. Ein paar Mal am Tag läuft er durch alle Gänge und sieht nach, ob alles in Ordnung ist. Dabei findet er immer den richtigen Weg.
5. festler wahlwurf
Obwohl er so fleißig ist, mögen die meisten Menschen den Maulwurf nicht gerne. Wenn er wühlt, zerstört er nämlich den Rasen. Manchmal lockert er beim Graben auch Wurzeln von Gemüse und Blumen, so dass diese Pflanzen verwelken. Darüber ärgern sich die Menschen. Der Maulwurf ist aber auch ein nützliches Tier, weil er Schnecken und andere Schädlinge frisst.

Überarbeiteter Text nach: Klippert, H. (2002): Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht 12. Aufl. Weinheim und Basel, S. 113.

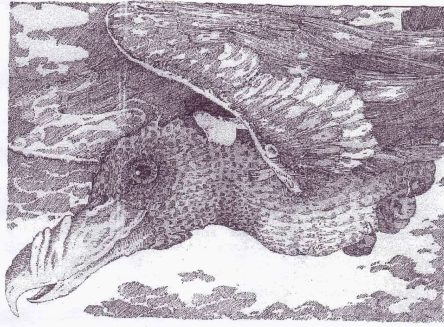
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, FuN-Kolleg Lehr- und Lernprozesse bei der Entwicklung der Les- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe - Teilproj. 1 (Forts.)
Prof. Dr. Ina Füssensch, Claudia Hagen

Abbildung 66: Auszug aus Diagnostik Lesen (Strategien) (vgl. KLIPPERT), Ercan, Klasse 4, Grundschule

Bei Aufgaben zum metasprachlichen Bereich zeigen sich erneut Schwierigkeiten mit der Verwendung von Morphemen. So möchte Ercan, nachdem er die Wörter „einkaufen“ und „Kaufhaus“ richtig von dem Wort „kaufen“ abgeleitet hat, das Wort „Verkaufserin“ bilden. Auf den Hinweis, dass es dieses Wort nicht gibt, verbessert er zu „Verkeuferin“. Allerdings schafft er es hier, die Wörter „gehst“, „gehen“, „ging“ und „gegangen“ einer Wortfamilie zuzuordnen. „Eingang“, „Umgehung“ und „vergänglich“ ordnet er nicht zu.

Den Schreibanlass „Vogelflug“, der den Kindern am Ende der Grundschulzeit vorgelegt wird, setzt Ercan wieder entsprechend seiner semantischen Möglichkeiten um. Die Bildvorlage beachtet er dabei nur ansatzwei-

se. So kommt das Kind auf dem Rücken des Vogels in seiner Geschichte nicht vor, auch die Größe des Vogels bleibt unbeachtet. Stattdessen orientiert sich Ercan an realen Ereignissen aus seinem Erfahrungshorizont. Zunächst wird der Vogel dabei beobachtet, wie er Futter in sein Nest bringt. Mit diesem Thema kennt sich Ercan durch seine Amsel-Beobachtungen gut aus. Trotzdem fällt es ihm teilweise schwer, das Verhalten des Vogels in Worte zu fassen („Er ging in 2 min hin und her. Der man dachte warum der Vogel hin und her kam.“). Warum der Vogel schließlich erschossen wird, lässt Ercan offen. Dies könnte bewusst geschehen sein. Möglicherweise schaffte es Ercan aber einfach aufgrund seines fehlenden Wortschatzes oder bedingt durch grammatische Schwierigkeiten nicht, explizit genug zu schreiben, um seine Gedanken für Leser/innen nachvollziehbar zu machen. Er fügt Informationen an, deren Relevanz für das Thema sich nur schwer erschließen lassen. Es ist nicht klar, warum der Mann seinen Freund anruft und was die Kinder des Mannes damit zu tun haben. Ercan verwendet nach wie vor keine literarischen Muster, setzt aber ein schulisches vermitteltes Textmuster ein („An einem Sommertag...“), das er dem Einleitungssatz voranstellt. Außer der Überschrift weist der Text ansonsten keine äußeren Gliederungsmerkmale auf. Es kommen wieder umgangssprachliche Ausdrücke vor („Er hatt *dene* Kinder veraten.“). Ercan überarbeitet teilweise sowohl Rechtschreibung als auch inhaltliche Aspekte. Er verwendet immer noch überwiegend Hauptsätze, es kommen aber auch schon Haupt-Nebensatzkonstruktionen vor („Der man hat sein Freund angerufen, weil sie zusammen die Idee hatten.“). Satzgrenzen zeigt er überwiegend richtig an. Alphabetisch schreibt Ercan sicher, orthographische Aspekte beachtet er überwiegend. Es fällt auf, dass er von der Schreibung her die Wörter „man“ und „der Mann“ nicht voneinander abgrenzen kann. Beide kommen in seinem Text bedeutungsgleich vor. Als Zeitform verwendet Ercan fast durchgehend das Präteritum, wobei er die Formen fast immer richtig bildet. Schwierigkeiten zeigen sich auf grammatischer Ebene noch beim Kasus („Er hatte *einen* Gewähr dabei...“, „Der man hat *sein* Freund angerufen...“).



Ein unglücklicher Vogel

Am einem Sommertag suchte ein Vogel Futter.
 Der Vogel nahm Futter in sein Schnabel und
 brachte ^{es} in seinem Nest. Ein man beobachtete
 den Vogel. Der Vogel merkte nicht das er beobachtet
 wurde. Der man beobachtete sehr
 lange den Vogel. In er ging in 2 min hin und her.
 Der man dachte warum ^{der Vogel} hin und her kam.
 Er hatte einen Gewehr dabei er wollte ihn
 abschießen. Auf einmal schoß er den armen
 Vogel ab. Der Vogel war tot. Jetzt ~~bekam~~
~~der man schoß.~~ Der Vogel war tot. Auf
 dem Boden war sehr viel Blut.

Der man hat ~~1~~ sein Freund angerufen,
 weil sie zusammen two ~~2~~ Jäger hatten.
 Sie gingen Heim ~~2~~ die Kinder von ~~dem~~ Mann waren
 zu Hause. Der Mann hatte keine Kinder mehr.
 Die Kinder waren sehr brav. Sie gingen
 ins Kinderzimmer. Am schluss führte der
 man seine Kinder dahin.

Abbildung 67: Schreibenanlass "Vogelflug" (WALTHER), Ercan, Klasse 4, Grundschule

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

Beobachtungen:

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzählreihenfolge stimmig	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzählreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

alle Wörter alphabetisch verschriftet	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-Nebensatz-Konstruktionen	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeitformen angemessen	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeitformen nicht angemessen
Zeitformen korrekt gebildet	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fehler bei Zeitformen
Artikel richtig	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

Abbildung 68: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender zum Schreibenanlass "Vogelflug" (WALTHER), Ercan, Klasse 4 Grundschule

Ercan zeigt in seinem Text weiterhin gute Rechtschreibfähigkeiten. Im grammatischen Bereich geht er mittlerweile sicherer mit Zeitformen um. Seine Sätze werden komplexer, sind allerdings noch nicht immer vollständig. Probleme mit dem Kasus bestehen noch immer. Ercans semantische Schwierigkeiten führen dazu, dass sein Text teilweise zu implizit ist und das Thema nicht vollständig umgesetzt wird. Erschwerend kommt hinzu, dass Ercan nicht auf literarische Muster zurückgreifen kann.

Zusammenfassung von Ercans Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten

Was kann Ercan am Ende von Klasse vier?

Ercan ist in der Lage, verständliche Texte zu schreiben, die eine Erzählreihenfolge wiedergeben und einen „roten Faden“ aufweisen. Seine Texte kann er ohne Rückgriff auf Kommunikationspartner/innen entwickeln. Dabei kann er im Unterricht vermittelte Textmuster zum Einsatz bringen. Er schreibt weitgehend kohärent und kohäsiv. Ercan kann sich beim Schreiben an vertrauten Ereignissen und konkreten Vorgaben orientieren und so seine Wortschatzprobleme teilweise kompensieren. Überarbeitungen kann er vor allem auf orthographischer, aber auch teilweise schon auf grammatischer und inhaltlicher Ebene vornehmen. Er schreibt flüssig und gut lesbar, manchmal gliedert er Geschriebenes schon in Abschnitte.

Im orthographischen und grammatischen Bereich hat Ercan im Lauf seiner Grundschulzeit Fortschritte gemacht. Alphabetisch schreibt Ercan sicher, auch längere Wörter kann er gut durchgliedern. Häufig vorkommende Wörter schreibt er richtig, orthographische Regeln wendet er zunehmend sicher an. Ercan kann Hauptsätze bilden und die Satzgrenzen richtig durch Großschreibung am Anfang und Punkt am Ende kennzeichnen. Zeitformen von Verben bildet er dabei zunehmend sicherer. Er hat gelernt, dass in erzählenden Texten vorwiegend das Präteritum verwendet wird und setzt dieses ein.

Was muss Ercan noch lernen?

Teilweise orientiert sich Ercan beim Schreiben noch an mündlichen Sprachmustern. Hier muss er lernen, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu unterscheiden. Anscheinend fehlen ihm dazu Erfahrungen mit geschriebenen Texten. Das zeigt sich auch darin, dass er keine literarischen Muster verwendet. Er muss Gelegenheit erhalten, solche Erfahrungen zu machen.

Ercans Hauptproblem liegt im semantischen Bereich. Sein Wortschatz ist stark eingeschränkt, so dass er seine Gedanken nicht angemessen zum Ausdruck bringen kann. Er bleibt beim Schreiben stark an seinem persön-

lichen Erfahrungshintergrund verhaftet. Fiktive Ereignisse kann er nicht zum Ausdruck bringen, weil er nicht über die benötigten Wörter verfügt. Besonders problematisch dabei ist, dass Ercan versucht, seine Schwierigkeiten vor der Außenwelt zu verbergen. Er fragt nicht (mehr) nach, wenn er etwas nicht versteht. So nimmt er sich Möglichkeiten, seinen Wortschatz weiter zu entwickeln. Außerdem versteht er gerade im schulischen Bereich oft Arbeitsanweisungen nicht und erweckt dann den Eindruck, Aufgaben nicht bewältigen zu können.

Beim Schreiben orientiert sich Ercan kaum an Morphemen, was sicher auch in Verbindung mit seinen Wortschatzproblemen zu sehen ist. Die morphematische Strategie muss unter Berücksichtigung dieses Problems weiter entwickelt werden. Im grammatischen Bereich fallen Ercans Probleme mit dem Kasus auf. Hier benötigt er gezielte Unterstützung. Er muss lernen, neben einfachen Hauptsätzen auch Haupt- Nebensatz-Konstruktionen zu bilden.

Was kann Ercan als nächstes lernen?

Da Ercans semantische Schwierigkeiten ihn beim Schreiben stark beeinträchtigen, müssen Möglichkeiten gesucht werden, diese Probleme für ihn zu reduzieren. Es ist notwendig, benötigte Wörter mit Ercan vor dem Schreiben zu erarbeiten. Dabei sollte zunächst von seinen Erfahrungen ausgegangen werden, er sollte aber zunehmend die Möglichkeit erhalten, über diese hinauszugehen. Dazu bietet es sich an, Ercan mit seinem Entwicklungsstand und seinen Interessen entsprechenden literarischen Texten zu konfrontieren, die aber aktiv mit ihm erarbeitet werden müssen. So kann es Ercan auch gelingen, literarische Muster in seinen Texten einzusetzen. Ercan muss lernen, seine semantischen Schwierigkeiten nicht zu verstecken, sondern gezielt Möglichkeiten zu suchen, seinen Wortschatz zu erweitern.

Was will Ercan lernen?

Ercan möchte auch auf sprachlicher Ebene mit seinen Mitschülern/innen mithalten können. Er weiß um seine semantischen Probleme, leidet darunter und ist deshalb sicher daran interessiert, diese abzubauen. In einem

vertrauensvollen Lernumfeld ist er gewiss bereit, an seinen Schwierigkeiten zu arbeiten. Dabei ist es wichtig, Ercan Erfahrungen des Könnens zu ermöglichen und Erfolge aufzuzeigen. Eine Förderung sollte deshalb an dem anknüpfen, was Ercan schon kann.

6.2.2 David

David besucht ebenfalls eine Grundschule. Am FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in der Primarstufe“ nimmt er von der dritten (Schuljahr 2002/2003) bis zur vierten Klasse (Schuljahr 2003/2004) teil. Er hatte zuvor von 1999 bis 2002 an der gleichen Schule die erste und zweite Klasse besucht. Im Anschluss daran war er auf Probe in die dritte Klasse versetzt worden. Nach Auskunft seiner Klassenlehrerin hat er diese „Probezeit“ nicht bestanden und musste während des laufenden Schuljahres in die zweite Klasse zurück, um diese zu wiederholen. Die Klassen drei und vier durchläuft er anschließend ohne Wiederholung. Davids Muttersprache ist Serbokroatisch, beide Eltern stammen aus Serbien. Er hat einen Bruder, der nach Aussage der Eltern keine schulischen Probleme hat. David ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Nach seinem Scheitern in Klasse drei wurde er nach Auskunft der Klassenlehrerin von der Mutter zum Lesen gezwungen und erhielt Nachhilfeunterricht. Was und wie dort geübt wurde ist nicht bekannt. Die Lehrerin stellt bei David in Klasse drei eine „Abneigung gegen alles Schriftliche“ fest.

Zu Beginn von Klasse 3 schreibt David zum „Schellenengel“. Hier entwickelt er bereits eine Geschichte mit dramatischem Höhepunkt. Der Schellenengel ist bei ihm ein Schutzengel, der für einen kleinen Jungen verantwortlich ist. Diesen rettet er aus einer gefährlichen Situation, obwohl er dabei selbst verletzt wird. Seine Geschichte entwickelt David ohne auf Impulse durch Kommunikationspartner/innen angewiesen zu sein. Adressaten/innen informiert er über die Situation, indem er zunächst die Aufgabe des Schutzengels nennt (er „... musste auf einen kleinen Jungen aufbauen“) und anschließend die Handlung und deren Ausgang schildert, den er

begründet („... nur der Engel ist am Arm ferlezt, weil er den Auto mit den. Henden. Anhalten muste“). Eine Überschrift verwendet David nicht. Er scheint über Erfahrungen mit spannenden Geschichten zu verfügen. In Gesprächen mit ihm wird deutlich, dass er zwar wenig liest, dass aber das Fernsehen in seiner Freizeit eine große Rolle spielt. Vielleicht wurde er dadurch zu seiner Geschichte angeregt. Davids Semantik ist unauffällig, sogar ein Wort wie „Schutzengel“, das nicht zum Alltagswortschatz gehört, verwendet er. Sein Text ist verständlich formuliert und weitgehend kohärent. Lediglich einen Satz bricht David ab und fängt einen neuen an („... und ein Engel der engel halten den Auto an...“). Die Erzählreihenfolge ist stimmig und der Text ist weder zu implizit noch zu explizit. David nimmt keine Überarbeitungen vor. Auch den Satz, den er noch einmal neu beginnt, streicht er nicht aus. Sein Text ist gut lesbar.

Im Bereich der Rechtschreibung verwechselt er beim alphabetischen Schreiben stimmhafte und stimmlose Konsonanten („einen gleinen. Jungen“, „aufbasen“). Häufig vorkommende Wörter schreibt er richtig („ein“, „auf“, „einen“, „der“, „die“, „und“), orthographische Besonderheiten verwendet er teilweise, aber nicht durchgehend („musste“). Substantive schreibt David weitgehend groß. Morphematische Aspekte berücksichtigt er noch nicht („ferlezt“, „mit den Henden“). Dass David in einem Text gleiche Wörter unterschiedlich schreibt, lässt darauf schließen, dass er diese immer wieder neu konstruieren muss („einen gleinen. Jungen“/„der kleine. Junge“, „musste“/„muste“).

Bei der Grammatik fällt zunächst die Zeichensetzung auf: David weiß, dass man in Texten Punkte setzen muss, verteilt diese aber recht willkürlich in seinem Text. Das erste Wort im Text schreibt er nicht groß, obwohl er sonst Groß- und Kleinschreibung verwendet. An einer Stelle schreibt er nach einem Punkt ein Verb groß („...mit den. Henden. Anhalten muste“). Seine Sätze sind (bis auf den abgebrochenen) vollständig. David verwendet meist Hauptsätze, stellt aber auch Sätze um („da kam ein. Auto“) und setzt am Ende seines Textes eine Haupt-Nebensatzkonstruktion ein („... nur der Engel ist am Arm ferlezt weil er den Auto mit den. Henden. Anhalten muste.“). Als Zeitform wählt er das Präteritum, das er im spannenden Mittelteil zeitweise durch das Präsens ablöst. Die Zeitformen sind dabei

nicht immer richtig („gang“ statt „ging“, „halten“ statt „hält“). Probleme zeigen sich auch mit Artikeln („den Auto“), während die Kasusformen richtig gebildet sind.



Paul Klee, „Schellen-Engel“, 1939

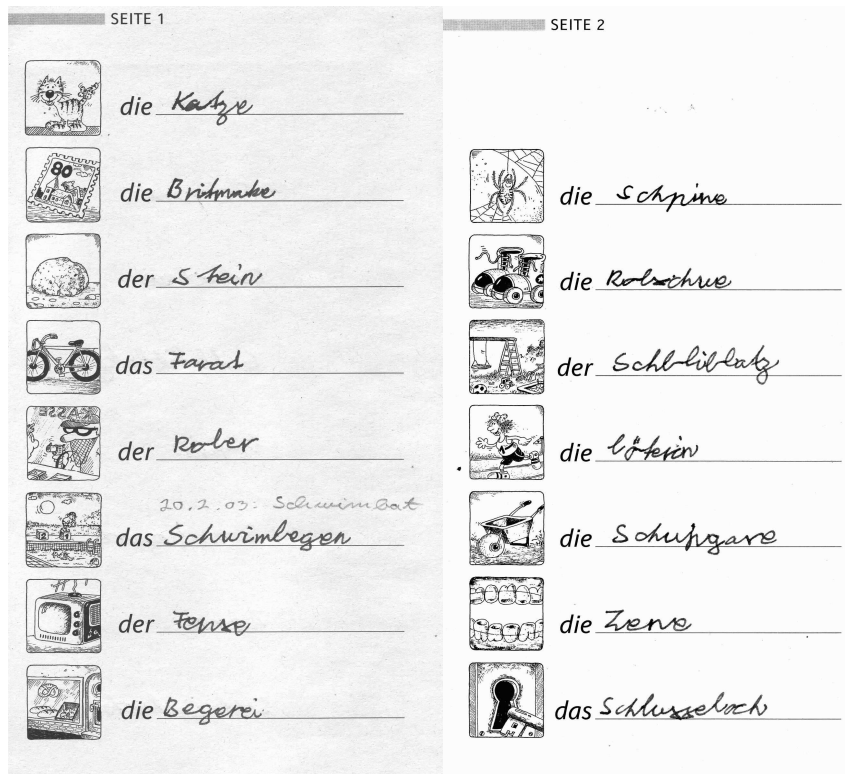
ein kleiner Schutzengel musste
auf einen kleinen Jungen aufpassen.
der kleine Junge ging über
die strasse da kam ein Auto
und ein Engel der engel halten
den Auto an und der Junge ist
heil nur der Engel ist am Arm verletzt
weil er den Auto mit den Händen
Anhalten musste.

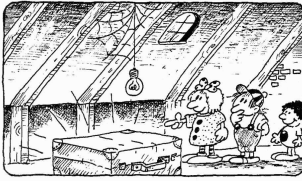
ein kleiner Schutzengel musste auf einen kleinen Jungen aufpassen. der kleine Junge ging über die strasse da kam ein Auto und ein Engel der engel halten den Auto an und der Junge ist heil nur der Engel ist am Arm verletzt weil er den Auto mit den Händen Anhalten musste.

Abbildung 69: Schreibanlass "Schellenengel" von Klee (RABKIN), David, Klasse 3, Grundschule

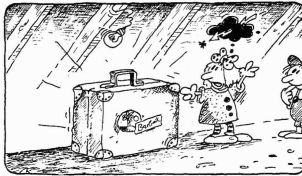
Deutlicher werden Davids Probleme mit der Rechtschreibung bei der Hamburger Schreibprobe (HSP 3) (MAY 2001), die im Januar 2003 durchgeführt wird. Hier treten Schwierigkeiten in allen Strategiebereichen zutage. Besonders Mehrfachkonsonanzen und längere Wörter machen David auch beim alphabetischen Schreiben noch zu schaffen. Teilweise werden hier Grapheme weggelassen („Brifmake“ (Briefmarke), „Fense“ (Fernseher)) oder in falscher Reihenfolge wiedergegeben („Schb//blatz“

(Spielplatz)). Bei einzelnen Graphemen zeigt David Unsicherheiten. So verwendet er beim Schreiben von „Rober“ (Räuber), „löferin“ (Läuferin) weder <äu> noch <eu>, für <schafft> schreibt er „saft“, für <Polizei> „Puli-zei“. Immer wieder kommt es zu Verwechslungen von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten („Begerei“ (Bäckerei), „Schbliblatz“ (Spielplatz), „Schupgare“ (Schubkarre)). Orthographische Besonderheiten beachtet David kaum („Brīmake“ (Briefmarke), „Schpine“ (Spinne), „Rolschue“ (Rollschuhe)). Die morphematische Strategie setzt er so gut wie nicht ein („Fara“ (Fahrrad), „Begerei“ (Bäckerei), „Zene“ (Zähne)). Am Ende der Schreibprobe schreibt David sogar ein häufiges Wort wie „wir“ irrtümlich mit <ie>.





Die Küchener haben einen
Koffer bekommen.



Sylvia versucht in zu
sehen. Aber sie sagt
es nicht.



Sylvia fragt: fragt wollen
wie zu Pulver gehen

Abbildung 70: Hamburger Schreibprobe 3 (MAY), David, Klasse 3, Grundschule

Bei Aufgaben zu metasprachlichen Inhalten (Februar 2003) kann David Unterschiede und Gemeinsamkeiten erklären. Dabei bringt er seine Gedanken knapp und präzise zum Ausdruck, indem er – analog zur mündlichen Sprache – in korrekten Nebensätzen antwortet (Warum kann man mit einem Messer schneiden? „weil es scha(r)f ist“). Allerdings fallen auch hier wieder orthographische Probleme auf. Interessanterweise setzt David in einer Aufgabe zur Zeichensetzung alle Punkte korrekt, obwohl ihm das in seinen Texten nicht gelingt. Das Setzen von Satzschlusszeichen scheint isoliert noch so viel Aufmerksamkeit bei ihm zu fordern, dass seine Fähigkeiten in diesem Bereich im Zusammenspiel mit anderen Teilprozessen des Schreibens noch nicht zum Zug kommen können.

3. Was ist der Unterschied zwischen...

Messer und Gabel?

das ~~Messer~~ ~~schaf~~ ist und die Gabel nicht.

Turnschuh und Stiefel?

das ~~stiefel~~ ~~stiefel~~ ~~Wasser~~ ~~dicht~~ ~~sein~~ und Turnschuhe nicht.

5. Was haben die beiden Dinge gemeinsam?

Orange und Ball

~~das~~ das Orange und Ball ~~runt~~ ~~sein~~.

Sessel und Stuhl

das man drauf ~~nizen~~ kann.

6. Warum kann man mit einem Messer schneiden?

weil es ~~schaf~~ ist

8. Mache am Ende von jedem Satz einen Punkt!

IM SOMMER IST FAMILIE MÜLLER EIN HUND ZUGELAUFEN, ALLE HABEN VIEL SPASS MIT DEM HUND, FAST IMMER HOLT ER DIE POST AN DER TÜR AB, DANN NIMMT ER SIE INS MAUL UND BRINGT SIE PAPA, WENN ER ABER KEINE LUST HAT BLEIBT ER IN SEINEM KÖRBCHEIN.

Abbildung 71: Auszüge aus "Überprüfung metasprachlicher Fähigkeiten", David, Klasse 3, Grundschule

Zum Schreibenanlass „Sprung“ verfasst David einen längeren Text. Auch hier gelingt es ihm, ohne Kommunikationspartner/innen eine spannende Erzählung aufzubauen. Leser/innen erhalten von ihm alle benötigten Informationen: David führt in die Situation ein („Es begang gestern im Pfulingen halenbat...“) und schildert die Ereignisse nachvollziehbar. Wörtliche Rede kennzeichnet er zwar formal nicht korrekt, doch ist immer klar, wer wann spricht. In der Überschrift nimmt er bereits Bezug auf das Ende seines Textes. Eine Information, die er erst gegen Ende gibt, nämlich dass der Junge in der Geschichte erst fünf Jahre alt war, wirft nachträglich ein neues Licht auf die Ereignisse und lässt die Leistung des Jungen umso großartiger erscheinen. Zum Teil verwendet David umgangssprachliche Ausdrücke („... er sagt zu *dene* ,ok...“, „...ich *flig* nicht auf den Boden...“).

Die Spannung in der Situation, als der Junge auf dem Sprungbrett steht, baut er auf vielfältige Weise geschickt auf. Zunächst setzt er den Jungen – analog zur Bildvorlage – ins Zentrum der Aufmerksamkeit („... und alle gehen aus den Wasser und koken zu in“). Er beschreibt anschaulich Gefühle und Gedanken seiner Hauptperson („... seine Knie zittern“, „Er ziiert schon...“, „...er macht seine Augen zu und sagt zu Gott ,bit ich flig nich auf den Boden“). Zusätzlich lässt er diese zu allerlei „Verzögerungstaktiken“ greifen, was die Spannung lange aufrechterhält („Er get ganz langsa hog...“, „...er sagt las mich ausrun 5 Minuten dan kann ich beser springen ich hab gerade gegessen...“).

Der verwendete Wortschatz ist größtenteils angemessen, mit kleineren Ausnahmen („... ein bis gemacht“ (einen Bissen genommen)). In den Redebegleitsätzen dominiert das Verb „sagen“.

Davids Text ist verständlich formuliert und kohärent. Die Ereignisse sind in einer nachvollziehbaren Reihenfolge dargestellt, Implizitheit und Explizitheit ausgewogen.

Auffällig sind auch hier die Bereiche Rechtschreibung und Grammatik. Es zeigen sich Probleme beim alphabetischen Schreiben. Häufig fehlen Grapheme („angs“ (Angst), „langsa“ (langsam), „bit“ (bitte), „nich“ (nicht), „jetz“ (jetzt), „nachause“ (nach Hause)) oder es werden Buchstaben vertauscht („begang“ (begann), „allz“ (als), „hog“ (hoch), „koken“ (kucken)). Häufige, kurze Wörter bereiten David zum Teil noch Schwierigkeiten („sint“ (sind), „dan“ (dann), „ir“ (ihr)). Auch bei „von“, „und“ und „ihr“ muss er seine zunächst falschen Schreibungen („fon“, „unt“, „ir“) erst korrigieren, was zeigt, dass die Schreibung dieser häufig vorkommenden Wörter bei ihm noch nicht automatisiert abläuft. Das Wort springen kommt in Davids Text in unterschiedlichen Schreibungen vor: „schpring“, „springt“, „springen“, „spriengt“, „gesprungen“, „springen“. Hier wird deutlich, dass David bei der Rechtschreibung nicht von bereits Erarbeitetem ausgeht, sondern Wörter immer wieder neu konstruiert, auch wenn sie sich im Text wiederholen. Mit der Auslautverhärtung hat David noch Schwierigkeiten („sint“ (sind), „machd“ (macht)). Rechtschreibregeln, die im Unterricht vermittelt werden, nimmt David auf, kann sie aber nicht angemessen umsetzen. So werden orthographische Elemente wie das Dehnungs-h oder <ie> recht konfus

eingesetzt: „gehsagt“ (gesagt), „zietert“ (zittert), „spriengt“ (springt), „ghegangen“ (gegangen). An Morphemen orientiert sich David beim Schreiben noch nicht („halenbať“ (Hallenbad)).

Im grammatischen Bereich verwendet David hauptsächlich Hauptsätze, die er bevorzugt mit „da“ einleitet. Komplexere Satzkonstruktionen kommen aber schon vor (...da haben sie zu in gesagt „wenn du keine angshast dan schpring von Dreier“...). Längere Sätze sind zum Teil unvollständig („...sagt zu Gott ‚bit ich flig nich auf den Boden‘“). David setzt in seinem Text vereinzelt Punkte, ausschließlich am Satzende. Nach den Punkten schreibt er groß weiter. Wörtliche Rede kennzeichnet er teilweise durch Anführungszeichen. Er verwendet Redebegleitsätze, trennt diese aber nicht durch Doppelpunkt von der wörtlichen Rede ab. David beginnt seinen Text im Präteritum, das er abwechselnd mit dem Perfekt verwendet. Den spannenden Mittelteil schildert er im Präsens, um direkt nach dem Sprung wieder ins Präteritum bzw. Perfekt zu wechseln. Die Zeitformen sind dabei weitestgehend korrekt gebildet. Schwierigkeiten zeigen sich beim Dativ („Da hat er zu sie gehsagt...“, „... da haben sie zu in gesagt...“, „...schpring von Dreier...“, „... alle gehen aus den Wasser und koken zu in.“, „...haben alles ihre Eltern erzelt.“). Diese Probleme zusammen mit fehlenden Satzschlusszeichen und vor allem den Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung beeinträchtigen die Lesbarkeit des ansonsten deutlich geschriebenen Textes und machen es David somit schwer, Überarbeitungen vorzunehmen. Dennoch überarbeitet er seinen Text an zahlreichen Stellen, hat dabei allerdings hauptsächlich die Rechtschreibung im Blick.

Aufsatz Nr. 3

Die großen Angsthasen

Es begann ^{gestern} im Pfullinger Hallenbad
 Es waren sieben Leute da ~~da waren~~
 * Da sind alle geschwommen nur
 nur einer ist nicht geschwommen
 Er hatte angst da haben alle ihn
 ausgelacht. Da hat er zu ihnen gesagt
 „ich habe keine angst“ da haben sie zu
 ihm gesagt „wenn du keine angst hast
 dann spring vom Dreier“ Er sagt zu
 denen „okay aber ihr springt auch vom
 Dreier.“ ei okay sagen sie aber du als erster
 okay. Er geht ganz langsam hoch
 seine Knie zittern und alle gehen
 aus dem Wasser und kucken zu ihm. Er
 zittert schon. Er sagt „lasst mich
 ausruhen 5 Minuten dann kann ich besser
 springen ich hab gerade gegessen“
 sie sagen zu ihm „du hast nur
 ein Biss gemacht“ und er macht seine

Augen zu und sagt zu Gott „bitte
 ich flieg nicht auf den Boden“ und
 er macht die Augen auf und springt
 er war 5 Jahre und ist gesprungen
 dann hat er zu den Großen gesagt
 „jetzt müsst ihr springen“
 und sie sagen „wir haben Angst“
 und alle sind nach Hause gegangen
 und haben alles ihre Eltern erzählt

Text mit berichtigter Rechtschreibung und Grammatik:

Die großen Angsthasen

Es begann gestern im Pfullinger Hallenbad. Es waren sieben Leute da. Da sind alle geschwommen, nur einer ist nicht geschwommen. Er hatte Angst. Da haben alle ihn ausgelacht. Da hat er zu ihnen gesagt: „Ich habe keine Angst.“ Da haben sie zu ihm gesagt: „Wenn du keine Angst hst, dann spring vom Dreier.“ Er sagt zu denen: „Okay, aber ihr springt auch vom Dreier.“ „Okay“, sagen sie, „aber du als erster.“ „Okay.“ Er geht ganz langsam hoch. Seine Knie zittern und alle gehen aus dem Wasser und kucken zu ihm. Er zittert schon. Er sagt: „Lasst mich ausruhen, fünf Minuten, dann kann ich besser springen. Ich habe gerade gegessen.“ Sie sagen zu ihm: „Du hast nur einen Biss gemacht.“ Und er macht seine Augen zu und sagt zu Gott: „Bitte ich fliege nicht auf den Boden.“ Und er macht die Augen auf und springt. Er war fünf Jahre und ist gesprungen. Dann hat er zu den Großen gesagt: „Jetzt müsst ihr springen“, und sie sagen: „Wir haben Angst.“ Und alle sind nach Hause gegangen und haben alles ihren Eltern erzählt.

Abbildung 72: Schreibenanlass "Sprung" (PORTMANN), David, Klasse 3, Grundschule

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

Beobachtungen:

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzählreihenfolge stimmig	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzählreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

alle Wörter alphabetisch verschriftet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-Nebensatz-Konstruktionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeitformen angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeitformen nicht angemessen
Zeitformen korrekt gebildet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fehler bei Zeitformen
Artikel richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

Abbildung 73: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender zum Schreibanlass "Sprung" (PORTMANN), David, Klasse 3 Grundschule

Die Auswertung des Rasters zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender zeigt deutlich, dass Davids Probleme nicht im Bereich Textkompetenz anzusiedeln sind. Hier zeigt er im Gegenteil gute Fähigkeiten. Massive Schwierigkeiten hat er bei der Rechtschreibung und teilweise im grammatischen Bereich.

Diagnostische Aufgaben zum sinnerfassenden Lesen bewältigt David im dritten Schuljahr ohne Schwierigkeiten. Fragen zu den Texten kann er richtig beantworten. Beim „Nilpferdbuch“ schafft er es sogar, mehrere Informationen zu einer Frage anzugeben (Fragen Nr. 5 und 7) und Sachverhalte zu nennen, die nicht wortwörtlich aus dem Text entnehmbar sind

(Frage 6). Bei seinen Antworten fallen wieder Rechtschreibprobleme sowie Schwierigkeiten mit dem Dativ auf. David nimmt Unterstreichungen im Text vor, die aber noch nicht wirklich zielgerichtet erscheinen.

Mit diesem Artikel aus dem Lexikon kannst du dich überprüfen und noch mehr über Nilpferde erfahren.

1. Lies den Artikel aus dem Lexikon und unterstreiche wichtige Aussagen.
2. Vergleiche mit Seite 3.



Das Nilpferd

Nilpferde kommen nur noch in Afrika vor.
Dort leben sie in großen Herden.

Das Nilpferd ist nicht mit dem Pferd verwandt. Es gehört zu den Schweinen. Das Nilpferd ist aber sehr viel schwerer und größer als ein Schwein.

Nilpferde werden bis 4 m lang
und bis zu 4 Tonnen schwer.
Nilpferde werden bis 20 Jahre alt.

Sie fressen Wasserpflanzen, Gräser und Kräuter.
Am liebsten halten sich Nilpferde
im flachen Wasser
in der Nähe des Ufers auf.
Dort wälzen sie sich im Schlamm.
Der Schlamm schützt ihre Haut.

4

Nun bist du ein Experte für Nilpferde.
Zeige, dass du fit bist.

Beantworte als Experte die Fragen.
Die Seiten 4 und 5 helfen dir dabei.

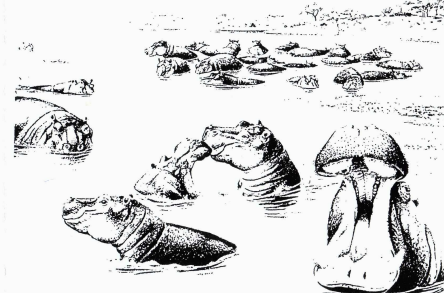
1. Wo kommen Nilpferde nur noch vor?
In Afrika
2. Leben Nilpferde allein oder in großen Gruppen zusammen?
in großen Gruppen
3. Mit welchen Tieren sind Nilpferde verwandt?
Schwein
4. Wie viele Jahre können Nilpferde alt werden?
20 Jahre
5. Was fressen Nilpferde?
Gras und Gras und Wasserpflanzen

6

Nilpferde können gut schwimmen
und sogar bis 5 Minuten lang tauchen.
Im Wasser sind sie
vor ihren Feinden geschützt.
Das sind Löwen und Leoparden.

Nachts kommen die Nilpferde
aus dem Wasser.
Auf den Wiesen fressen sie Gräser.

Wenn sich ein Nilpferd bedroht fühlt,
kann es schnell rennen,
bis zu 40 Kilometer in der Stunde.



Es geht weiter auf Seite 6.

5

6. Was tun Nilpferde, um ihre Haut zu schützen?
In Schlamm wälzen
7. Was machen Nilpferde in der Nacht?
Kommen aus dem Wasser und fressen Gras
8. Wie schnell können Nilpferde sein?
bis zu 40 Kilometer in der Stunde

7

Abbildung 74: Auszüge aus "Diagnostik zum sinnerfassenden Lesen" (VON WEDEL-WOLFF), David, Klasse 3 Grundschule

Zu Beginn von Klasse vier beschriftet David sein „Leeres Blatt“ (BRÜGELMANN/DEHN) zunächst mit Überlegungen zur Schule, die er großteils in „sozial erwünschter“ Form beschreibt („Die Schule ist gut und mein liblings fach ist Doisch...“, „... ich finde die hausaufgaben sind am besten...“), die aber auch seine Sorgen und Hoffnungen bezüglich des neuen Schuljahres zum Ausdruck bringen („Ich bin nicht so gut in der

Schule...“, „ich hab mich ferbesert in Dosch (Deutsch) Matte und in hausaufgaben...“, „ich wil das mein nebensizer ist met (nett).“).

Dann aber schwenkt er um auf die Nacherzählung einer Fernsehserie („Southpark“), die er in den Sommerferien oft angesehen hat. Er beschreibt zunächst einzelne Inhalte aus der Serie und fügt dann – analog zur Gestaltung einer Fernsehserie – weitere „Folgen“ an. Dies begeistert ihn derart, dass er am Ende der regulären Schreibzeit von zwei Schulstunden darum bittet, während der Pause und der folgenden Unterrichtsstunde noch weiterschreiben zu dürfen. Er arbeitet bis zum Ende der folgenden Unterrichtsstunde, schreibt also insgesamt über zweieinhalb Stunden lang. David schreibt dabei auf, was ihm zur Serie einfällt. Zeit für Überarbeitungen nach dem Schreibvorgang bleibt ihm nicht mehr. Merkwürdig ist, dass David sich einerseits offensichtlich gut mit der Serie auskennt, da er etliche Inhalte wiedergeben kann, andererseits aber die Hauptfiguren nicht genau zu kennen scheint. So geht er von drei statt vier Freunden aus und gibt deren Namen als „Keni, Karnten und Fedi(e)“ an. Hierbei sind lediglich Kenny und Cartman als tatsächliche Charaktere aus der Serie zu identifizieren. Einen „Fedi(e)“ gibt es dort nicht, stattdessen Kyle und Stan, die David aber nicht erwähnt.

Die Ereignisse schildert David großteils auch für Adressaten/innen, die die Serie nicht kennen, verständlich. Er beginnt mit einer Einführung der Charaktere, in die er auch das wichtigste Merkmal des Pechvogels Kenny („er sturpte (starb) jeden Tag ein mal“) aufnimmt. Dies zeigt er im ersten Text an Beispielen auf. Dabei beschreibt er einmal, wie Kenny auf „gewöhnliche“ Weise gestorben ist und einmal, wie er beinahe überlebt hätte. Lediglich im letzten Teil taucht eine Person auf, die nicht eingeführt wurde („Scho“). Überarbeitungen nimmt David nur direkt im Schreibverlauf vor. Sie beziehen sich hauptsächlich auf orthographische Aspekte. Immer wieder tauchen umgangssprachliche Elemente auf („...ich *hab* mich ferbesert...“, „anzu *kuk*en“, „... wor er raus gegangen ist...“, „... sie sind *rein* gegangen...“). Davids Wortschatz ermöglicht ihm – von einzelnen Ausnahmen abgesehen („... und er hat so *gemacht* das er nich mer kan...“) – eine treffende Schilderung der Ereignisse. Am Ende seiner „Serientexte“ ver-

wendet David ein Muster, das ihm aus dem Fernsehen bekannt ist: „Teh End“.

Bei der Rechtschreibung fallen wieder massive Probleme im alphabetischen Bereich auf („Doisch“/„Dosch“/„Desch“ (Deutsch), „hausarfgaben“ (Hausaufgaben), „Schwimm“ (Schwimmen), „met“ (nett), „Geschichte“ (Geschichte), „gesen“ (gesehen), „ante“/„Ende“ (Ente) „hat“ (Hand), „doh“ (doch), „tismal“ (diesmal), „Esus“ (Jesus), „auh“ (auch), „wetrin“ (Wettrennen), „meiduch“ (neidisch)). Die Unsicherheiten mit <h> und <ch> lassen sich hierbei durch Davids sprachlichen Hintergrund erklären: David hat inzwischen gelernt, dass im Deutschen das anlautende [h] nicht als <ch> verschriftet werden darf, obwohl es im Serbokroatischen [x] gesprochen wird (vgl. BELKE ³2003, S. 112). Dies führt bei ihm dazu, dass er nun generell [x] als <h> verschriftet, obwohl an anderen Stellen im Wort <ch> die angemessene Schreibweise wäre. Hinzu kommen Unsicherheiten bei Wortgrenzen („liblings fach“ (Lieblingsfach) „uber lebt“ (überlebt), „anzu kuen“ (anzukucken), „ge bokst“ (geboxt), „simusten“ (sie mussten), „fa abrediet“ (verabredet)). Die Schreibungen „Doisch“/„Dosch“/„Desch“ für <Deutsch> oder „ante“/„Ende“ für <Ente> zeigen, dass David beim Schreiben immer noch Wörter auch innerhalb eines Textes jedes Mal neu konstruiert. Häufige Wörter hat er zum Teil immer noch nicht sicher gespeichert („fon“ (von), „hate“ (hatte), „alls“ (als), „ale“ (alle), „dan“ (dann)). Orthographische Besonderheiten berücksichtigt er kaum („liblings fach“ (Lieblingsfach), „wil“ (will), „met“ (nett), „his“ (hieß), „abgeschosen“ (abgeschossen), „schlus“ (Schluss), „gesezt“ (gesetzt), wenn überhaupt setzt er sie oft willkürlich ein („besste“ (beste)). An Morphemen orientiert sich David beim Schreiben nicht („ferbesert“ (verbessert), „Geburzttag“ (Geburtstag), „ferkleidet“ (verkleidet), „Jeger“ (Jäger), „Ferbrand“ (verbrannt)). David schreibt überwiegend in Hauptsätzen. Zum Teil zeigen sich Brüche („Keni er sturpte jeden Tag ein mal wurde er fon den Tot geholt“, „... simusten Milch buter esich marmerlade mussten sie kaufen...“), meist sind die Sätze aber vollständig. In einem Nebensatz stimmt die Verbstellung nicht („... ich wil das mein nebensizer ist met.“). Einzelne Sätze verbindet David bevorzugt mit „und“. Satzschlusszeichen setzt er weiterhin nur wenige. Er verwendet als Zeitformen im Text über die Schule durchgehend

das Präsens, in den „Southpark“-Texten wechseln sich Präteritum, Präsens, Perfekt und Plusquamperfekt ab. Die Verbformen sind dabei meist richtig gebildet, mit einzelnen Ausnahmen („er sturpte“ (er starb), „sie hist“ (sie hieß/heißt)). Die Subjekt-Verb-Kongruenz stimmt teilweise nicht („Tismal ist Keni und Kartmen...“). Probleme zeigen sich weiterhin mit dem Dativ („...einmal wurde er fon *den* Tot geholt und einmal hate er sich an *den* Geburztage fon Fedi ferkleidet...“, „... und Kenis wurde aufgefresen fon *den* Fleder-meuse und Kardmen und Fedi sind *fon* fenztter geschprungen.“).

Dauids Probleme mit Rechtschreibung und Grammatik führen bei diesen Texten noch stärker als sonst dazu, dass sie nur mühsam gelesen werden können. Erklären lässt sich dies dadurch, dass für David hier ganz besonders der für ihn bedeutsame Inhalt im Vordergrund steht, und dass er versucht, in begrenzter Zeit möglichst viel von diesem Inhalt auszudrücken. So treten die Aspekte Rechtschreibung und Grammatik für ihn stärker als sonst in den Hintergrund.

<p style="text-align: center;">Schule</p> <p>Die Schule ist gut und mein Lieblingsfach ist Boock und schwimmen und Mathe. Ich bin nicht so gut in der Schule die erste * Schule ist die Erziehungsschule. Ich hab mich verbessert in Boock Mathe und in Hausaufgaben und Sport und schwimmen. Ich finde die Hausaufgaben am besten und Schwimmen Sport Mathe best und ich * wil das mehr nebenwizer ist mit.</p>	<p style="text-align: center;">Teil 2 in Southpark</p> <p>Tismal ist Keni und Kartmen in Seg Loksen anzu kuden gegangen und Esus hat gegen Teufel Teufel gesetzt aber haben auf Teufel gesetzt nur Kartmen und Keni haben auf Esus gesetzt und Teufel hat auf Esus gesetzt und er hat so gemacht * das er nicht mor kan und dann hat Esus gewonnen und dann wurde Keni fon Mafira algeschoxen wer er raux in den gegangenen ist und Kartmen auch.</p>
<p style="text-align: center;">die Geschichte Southpark</p> <p>Einer hi's Keni und und seine Freunde heißen Kartmen und Fedi und Keni er sturpte jeden Tag ein mal wurde er fon den Tot geholt und einmal wurde er hate er sich an den Geburtstag er fon Fedi ferkleidet als ende und Jeder haben in gehen und in * algeschoxen sie haben gedacht er * war eine Ende ein mal in sein Leben hat er über lebt und er hate am schlus eine Kerze in der hat und sie hat in ferbrand er hat dach nicht über lebt.</p>	<p style="text-align: center;">Teil 3 in Southpark</p> <p>Keni ist mit Kartmen und Fedi Farad faren gegangen und sie haben ein altes Haus gefunden und sie sind rein gegangen ans ist die Tür zu gegangen und sie sind weiter gegangen und oben waren vor viel Fledermon und Keni wurde ad aufgedrohen fon den Fleder-meuse und Kardmen und Fedi sind fon fenztter geschprungen.</p>

Texte mit berichtiger Rechtschreibung und Grammatik:

Schule

Die Schule ist gut und mein Lieblingsfach ist Deutsch und Schwimmen und Mathe. Ich bin nicht so gut in der Schule. Die beste Schule ist die ...schule. Ich habe mich verbessert in Deutsch, Mathe und in Hausaufgaben und Sport und Schwimmen. Ich finde die Hausaufgaben sind am besten und Schwimmen, Sport, Mathe, Deutsch und ich will, dass mein Nebensitzer nett ist.

Die Geschichte von Southpark

Einer hieß Kenni und seine Freunde hießen Cartman und Fedie. Kenni starb jeden Tag. Einmal wurde er vom Tod geholt und einmal hatte er sich am Geburtstag von Fedie verkleidet als Ente. Und Jäger haben ihn gesehen und ihn abgeschossen. Sie haben gedacht, wer wäre eine Ente. Einmal in seinem Leben hat er überlebt und er hatte am Schluss eine Kerze in der Hand und sie hat ihn verbrannt. Er hat doch nicht überlebt.

Teil 2 in Southpark

Diesmal sind Kenny und Cartman Boxen ankucken gegangen und Jesus hat gegen den Teufel geboxt. Alle haben auf den Teufel gesetzt, nur Cartman und Kenny haben auf Jesus gesetzt. Und der Teufel hat auf Jesus gesetzt und er hat so gemacht, das er nicht mehr kann. Und dann hat Jesus gewonnen. Und dann wurde Kenni von Mafiosos (?) abgeschossen, als er rausgegangen ist, und Cartman auch.

Teil 3 in Southpark

Kenny ist mit Cartman und Fedie Fahrrad fahren gegangen und sie haben ein altes Haus gefunden. Und sie sind reingegangen. Dann ist die Tür zugegangen und sie sind weiter gegangen. Und oben waren sehr viele Fledermäuse. Und Kenny wurde aufgefressen von den Fledermäusen. Und Cartman und Fedie sind aus dem Fenster gesprungen.

Teil 4 in Southpark
Keni ist ~~so~~ einkaufen gegangen
mit Kartman und Fedi ~~simulieren~~
Milch, Butter, Essig, Marmelade
~~mangeln~~ unter ~~ist~~ kaufen mussten
sie kaufen aber Fedi hat die Marmelade
auf gegessen und Keni hat er gar
bekommen. Dann hat Keni Geburtstag
und ~~er~~ hat er die Kerzen ausgepustet
hat hat er sich gewünscht
das er nicht stirbt und er ist heute
nicht gestorben.

Teil 5 in Southpark
keni hat eine Freundin gefunden
und sie hieß Keni und sie haben
sich in schungel ~~far~~ fa abgeteilt
und sie wurde getressen von
schwarzen Menschen und dann hat
keni selbstmord gemacht.

Teil 6 in Southpark
Keni ist in die Schule gegangen
er hatte ~~sport~~ sport und sie
haben ein wetten gemacht und Keni
war ~~erster~~ und ~~er~~ dann war Fedi
letzter und ~~schon~~ schon war meidlich
auf gegen Keni und auf den Keni
weg hat schon Keni gestorben.

Teil End

Texte mit berichtiger Rechtschreibung und Grammatik:

Teil 4 in Southpark

Kenny ist einkaufen gegangen mit Cartman und Fedie. Sie mussten Milch, Butter, Essig und Marmelade kaufen, aber Fedie hat die Marmelade aufgeessen und Kenny hat Ärger bekommen. Dann hatte Kenny Geburtstag und als er die Kerzen ausgepustet hat, hat er sich gewünscht, dass er nicht stirbt. Und er ist heute nicht gestorben.

Teil 5 in Southpark

Kenny hat eine Freundin gefunden und sie heißt Keini und sie haben sich im Dschungel verabredet. Und sie wurde gefressen von schwarzen Menschen und dann hat Kenny Selbstmord gemacht.

Teil 6 in Southpark

Kenny ist in die Schule gegangen. Er hatte Sport und sie haben ein Wettrennen gemacht. Und Kenny war erster, und dann war Fedie letzter und Joe (?) war neidisch auf Kenny. Und auf dem Heimweg hat Joe (?) Kenny getreten/getötet (?).

The End

Abbildung 75: Schreibenanlass "Leeres Blatt" (BRÜGELMANN/DEHN), David, Klasse 4 Grundschule

Bei Aufgaben zur Metasprache (Februar 2004) ordnet David die Wörter „gehst“, „gehen“, „ging“ und „gegangen“ (nicht aber „Eingang“, „Umgehung“ und „vergänglich“) einer Wortfamilie zu und begründet: „weil ale mit geh geschriben werden“. Eine Aufgabe zu Morphemen löst er souverän. Dies legt die Vermutung nahe, dass David durchaus über orthographische Fähigkeiten und Kenntnisse verfügt, dass diese aber im Zusammenhang mit weiteren Anforderungen bei ihm noch nicht zum Tragen kommen. Als „Störfaktor“ reicht hier bereits die Notwendigkeit aus, mehrere orthographische Strategien gleichzeitig berücksichtigen zu müssen. Beim komplexen Zusammenspiel vieler verschiedener Teilprozesse beim Schreiben von Texten geraten Davids Rechtschreibkenntnisse noch stärker in den Hintergrund, und das umso mehr, je stärker ihn der Inhalt in Anspruch nimmt.

3. Fülle die Lücken richtig aus!

a) kaufen ein kauf en kauf haus Ver kauf erin

Welcher Wortbaustein ist immer gleich? kauf

Finde noch ein Wort mit diesem Wortbaustein! verkaufen

b) versprechen ver missen ver lieben ver kaufen

Welcher Wortbaustein ist immer gleich? ver

Finde noch ein Wort mit diesem Wortbaustein! verlaufen

c) Gefahr Unfallge fahr ge fahr los ge fahr lich

Welcher Wortbaustein ist immer gleich? fahr

Finde noch ein Wort mit diesem Wortbaustein! unwegsicherlich

Abbildung 76: Auszüge aus "Überprüfung metasprachliche Fähigkeiten", David, Klasse 4 Grundschule

Im zweiten Halbjahr der vierten Klasse setzt sich David intensiv mit orthographischen Besonderheiten auseinander, ohne diese jedoch sicher anwenden zu können. Ein Grund dafür ist sicher, dass Rechtschreibregeln im Deutschunterricht der Klasse viel Aufmerksamkeit zukommt. David, bei dem das alphabetische Schreiben noch nicht ausreichend gesichert ist, schafft es nicht, diese Regeln mit seinen eigenen Schreibstrategien zu verbinden (vgl. MANN ⁵2002, S. 19). Er verwendet orthographische Besonderheiten deshalb häufig an Stellen, an die sie nicht gehören. Ganz besonders wird dies darin deutlich, dass er anfängt, seinen eigenen Nachnamen mit <ck> zu schreiben, obwohl dieser – regelgetreu – nur mit <k> geschrieben wird. In Klasse vier erhält David deshalb von Seiten des FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ zusätzlichen Förderunterricht zum alphabetischen und morphematischen Schreiben.

Gegen Ende von Klasse 4 (Juli 2004) verfasst David einen Text zum Schreibanlass „Vogelflug“. Auch hier zeigt sich wieder, dass er adressatenbezogen und spannend schreiben kann. Es wird eine dramatische Situation geschildert, in der dem Ich-Erzähler die Aufgabe zukommt, Eier aus dem Nest eines Riesenvogels zu retten, was ihn selbst in höchste Gefahr bringt. Die Vogelmutter rettet zwar ihre Eier, lässt das Menschenkind aber in einer ausweglosen Situation zurück. Diese Situation löst David dadurch auf, dass sich das ganze Erlebnis als Traum herausstellt, den der Ich-Erzähler am Ende seiner eigenen Mutter erzählt. Der Text ist gut verständlich, Leser/innen finden sich in der Situation zurecht. Auch hier baut David die Spannung geschickt auf: Zunächst schildert er die Gefahrensituation („Er wollte bestimmt das ich sein Nest rete. Weil sein Nest am Wasser fall war und er began auszubrechen.“), dann hält er die Spannung, indem er beschreibt, wie die Eier eines nach dem anderen auf den Rücken der Vogelmutter gelegt und schließlich auf einen Berg geflogen und in Sicherheit gebracht werden. Die Schilderung erinnert an eine spannende Filmszene. Davids Wortwahl ist meist angemessen, mit einzelnen Ausnahmen („stieg ich auf“ (stand ich auf). Möglicherweise fehlt David bei diesem Text allerdings thematisches Wissen: Er weiß vielleicht nicht, dass

Wasserfälle (im Gegensatz zu Vulkanen) nicht ausbrechen. Möglich wäre aber auch, dass ihm kein passendes Wort einfiel, um die Situation zu beschreiben. Davids Text ist kohärent verfasst, der Schreib Anlass wurde angemessen umgesetzt, die Erzählreihenfolge ist nachvollziehbar. Ein Bruch besteht zwischen Überschrift und Text, da hier ein Name („Tanyel“) genannt wird, der im Text nicht vorkommt. Überarbeitungen nimmt David zunehmend auch auf inhaltlicher Ebene vor (zum Beispiel Austausch von „sa“ (sah) durch „Schaute“, um Wiederholung zu vermeiden; Einfügen von „bestimt“, um Vermutung auszudrücken).

Davids alphabetisches Schreiben wird auch im Textzusammenhang sicherer. So verschriftet er sogar Konsonantenhäufungen und längere Wörter wie „eines Morgens“, „auszubrechen“ oder „brachte“ mittlerweile korrekt. Probleme bestehen hier aber nach wie vor, was sich in Schreibungen wie „samt“ (sanft) oder „gluchlich“ (glücklich) zeigt. Von den häufig vorkommenden Wörtern schreibt David „dann“ nun richtig, „von“ allerdings nach wie vor mit <f>. Orthographische Besonderheiten setzt er zunehmend richtiger ein („fallen“, „stieg“, „riesen“, „fielen“, „wolte“, „Wasserfall“, „Mutter“). Sie fehlen jedoch immer noch an einigen Stellen („sa“ (sah), „schnapte“ (schnappte), „bestimt“ (bestimmt), „rete“ (rette), „began“ (began), „nam“ (nahm), „ruken“ (Rücken)) oder werden an Stellen gebraucht, an die sie nicht gehören („warren“ (waren)).

Im Text finden sich einige Punkte, gefolgt von Großschreibung. Satzschlusszeichen verwendet David aber noch nicht durchgehend. Hauptsätze dominieren nach wie vor, werden aber zunehmend durch komplexere Sätze ergänzt („Er wollte bestimmt das ich sein Nest rete. Weil sein Nest am Wasser fall war und er began auszubrechen.“, „Da wachte ich auf und war gluchlich das es nur ein traum war.“). Auch in Nebensätzen verwendet David dabei die richtige Verbstellung. Der Text ist durchgehend im Präteritum verfasst. Die Verbformen sind dabei bis auf eine Ausnahme („lag“ statt „legte“) richtig. Davids Schwierigkeiten mit dem Dativ zeigen sich auch bei diesem Text („...Schaute aus *den* Fenster und sa *ein* riesen Vogel...“, „... und brachte mich zu *sein* Nest.“, „Dann warren alle Eier auf *den* Rucken“).

Tangel fallen die Augen aus
 Eines Morgens stieg ich auf und ~~so~~ schaute
 aus dem Fenster und sah einen riesen Vogel da
 fielen mir fast die Augen ~~raus~~ aus dem Kopf
 raus. Da ging ich z raus da schnappte
 mich der riesen Vogel und brachte mich
 zu sein Nest. Er wollte ^{bestimmt} das ich sein
 Nest rette. Weil sein Nest am Wasserfall
 war und er begann auszubrechen. Es waren drei
 Eier ich nahm eins und legte es sanft hinten
 auf den Rücken von der Mutter. Dann waren
 alle Eier auf dem Rücken. Sie flog hoch hoch
 und brachte die Eier oben auf den Berg. Nur
 ich war noch unten da brach der Wasserfall
 aus. Da ~~wachte ich~~ auf und war glücklich das
 es nur ein Traum war. Dann erzählte ich meiner
 Mutter den ganzen Traum.

* Wachte ich

Text mit berichteter Rechtschreibung und Grammatik:

Tangel fallen die Augen aus

Eines Morgens stieg ich auf und schaute aus dem Fenster und sah einen Riesenvogel.
 Da fielen mir fast die Augen aus dem Kopf raus. Da ging ich raus. Da schnappte mich der
 Riesenvogel und brachte mich zu seinem Nest. Er wollte bestimmt, dass ich sein Nest
 rette. Weil sein Nest am Wasserfall war, und er begann auszubrechen. Es waren drei
 Eier. Ich nahm eines und legte es sanft hinten auf den Rücken von der Mutter. Dann wa-
 ren alle Eier auf dem Rücken. Sie flog hoch und brachte die Eier oben auf den Berg. Nur
 ich war noch unten. Da brach der Wasserfall aus. Da wachte ich auf und war glücklich,
 dass es nur ein Traum war. Dann erzählte ich meiner Mutter den ganzen Traum.

**Abbildung 77: Schreibenanlass "Vogelflug" (WALTHER), David, Klasse 4 Grundschu-
le**

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

Beobachtungen:

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzählreihenfolge stimmig	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzählreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

alle Wörter alphabetisch verschriftet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-Nebensatz-Konstruktionen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeitformen angemessen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeitformen nicht angemessen
Zeitformen korrekt gebildet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fehler bei Zeitformen
Artikel richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

















Abbildung 78: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender zum Schreibenanlass "Vogelflug" (WALTHER), David, Klasse 4 Grundschule

Dauids Probleme liegen nach wie vor hauptsächlich in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik. Allerdings haben sich im Vergleich zu Klasse drei Verbesserungen gezeigt: David schreibt alphabetisch mittlerweile etwas sicherer. Von den häufig vorkommenden Wörtern schreibt er mehr richtig, orthographische Besonderheiten setzt er nicht mehr völlig konfus ein. Dauids Sätze sind mittlerweile vollständig und werden zunehmend komplexer. Auch bei den Zeitformen wird er sicherer. Massive Schwierigkeiten bestehen allerdings noch immer beim Kasus.

Bei der Hamburger Schreibprobe (HSP 4/5) (MAY 2001), die im Juli 2004 durchgeführt wird, schafft es David mittlerweile eher, längere Wörter zu

durchgliedern und alphabetisch korrekt wiederzugeben, auch wenn diese Mehrfachkonsonanzen enthalten („Briftreger“ (Briefträger), „Schmeterling“ (Schmetterling), „Verkersschilt“ (Verkehrsschild), „Strumpfhose“). Es sind aber noch Unsicherheiten beim alphabetischen Schreiben vorhanden. So sind noch nicht alle Wörter vollständig lautgetreu wiedergegeben („Fernsenprogram“ (Fernsehprogramm), „Quakkuchen“ (Quarkkuchen) „Torwat“ (Torwart), „schünpft“ (schimpft), „fruchstig“ (Frühstück), „Einhäunchen“ (Eichhörnchen)). Zum Teil kann David noch immer nicht sicher auf die richtigen Grapheme zurückgreifen („Hantuh“ (Handtuch), „schünpft“ (schimpft), „sidst“ (sitzt), „Magz“ (Max)). Es fällt auf, dass die alphabetische Strategie beim Schreiben einzelner Wörter sicherer zu sein scheint als beim Schreiben im Satzzusammenhang. Das lässt darauf schließen, dass sich David stark auf die Durchgliederung der Wörter konzentrieren muss, um alphabetisch korrekt schreiben zu können. Schon das Schreiben vorgegebener Sätze bringt seine alphabetische Strategie ins Wanken. Beim Schreiben von Texten muss dies umso mehr der Fall sein, weil hier noch wesentlich mehr Teilaspekte (Inhalt, Formulierung, Adressatenbezug) zusätzlich beachtet werden müssen. David beachtet mittlerweile einzelne orthographische Besonderheiten richtig („Fahrradschloss“, „Gißkane“ (Gießkanne), „Bletter“ (Blätter), „Nüsse“, „bekommt“, „Lehrerin“). Das Fremdwort „Computer“ kann er korrekt schreiben. Den Großteil der orthographischen Regeln beachtet er jedoch nicht („Briftreger“ (Briefträger), „Schmeterling“ (Schmetterling), „Spinnezez“ (Spinnennetz) „Verkersschilt“ (Verkehrsschild), „knakt“ (knackt)). <Sp> und <st> setzt David durchgehend richtig ein. Die Auslautverhärtung beachtet er bei „Fahrradschloss“ und „Staubsauger“, bei „Verkehrschilt“ (Verkehrsschild) hingegen nicht. Morpheme berücksichtigt David beim Schreiben zusammengesetzter Wörter, deren einzelne Bestandteile ihm bekannt sind („Fahrradschloss“, „Spinnezez“ (Spinnennetz), „Quakkuchen“ (Quarkkuchen), „Verkersschilt“ (Verkehrsschild)). Hier ist möglicherweise ein Zusammenhang zur durchgeführten Förderung zu sehen, in der auf diese Weise mit Morphemen gearbeitet wurde. Bei „Verkersschilt“ findet sogar ein vorangestelltes Morphem Beachtung. Darüber hinaus verwendet David die morphematische Strategie noch nicht. Dies zeigt sich in Schreibungen wie „Ferreuerin“ (Verkäu-

ferin), „Bletter“ (Blätter), „Bankreuber“ (Bankräuber), „Schizrichter“ (Schiedsrichter), „Pekchen“ (Päckchen) und „Geburzttag“ (Geburtstag). Bei den ersten drei der diktieren Sätze setzt David Punkte, bei den letzten beiden nicht mehr. Davids Probleme mit dem Dativ zeigen sich selbst bei diktieren Sätzen („Der Torwat schünpft mit *den* Schizrichter.“)

SEITE 1	SEITE 2
 das <u>Handkuh</u>	 die <u>Bletter</u>
 der <u>Briefbeger</u>	 der <u>Quackkuchen</u>
 der <u>Schmetterling</u>	 die <u>Rollschue</u>
 das <u>Fahrradachloss</u>	 der <u>Staubsauger</u>
 das <u>Fernsehprogramm</u>	 die <u>Windmule</u>
 die <u>erheutinn</u>	 das <u>Exkerschilt</u>
 das <u>Spinnenrog</u>	 der <u>Bankräuler</u>
 die <u>güßkare</u>	 die <u>Straumhose</u>

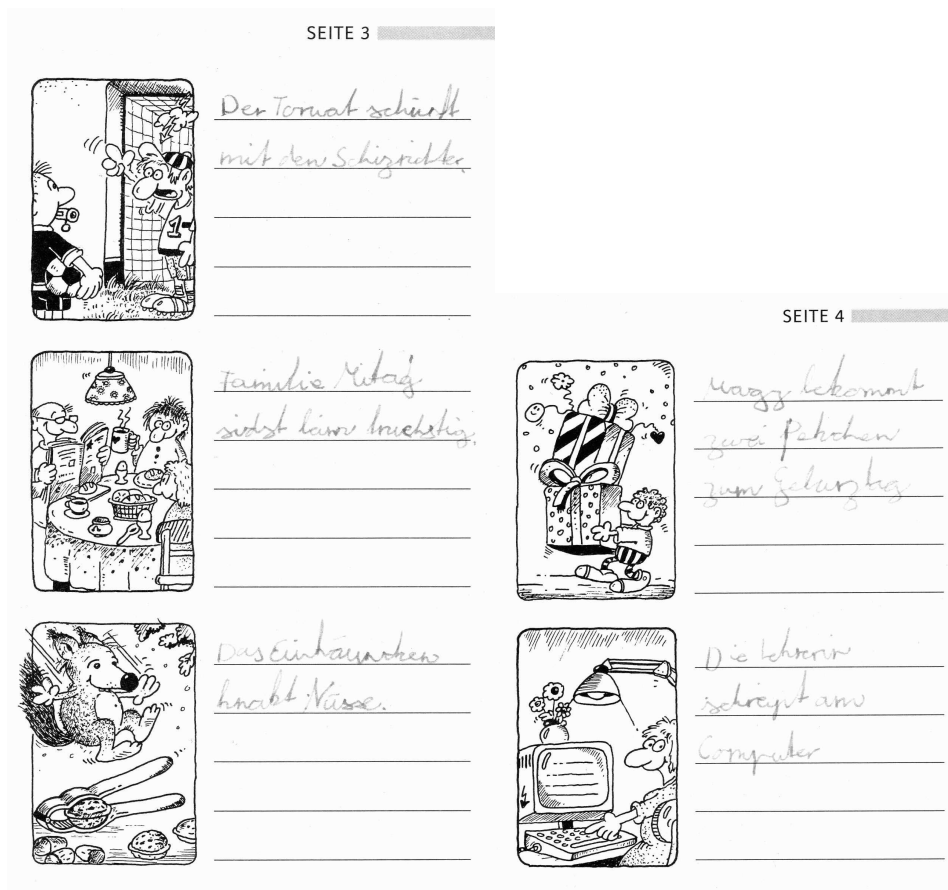


Abbildung 79: Hamburger Schreibprobe 4/5, David, Klasse 4, Grundschule

Zusammenfassung von Davids Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten

Was kann David am Ende von Klasse vier?

David kann Texte ohne Unterstützung durch eine/n Kommunikationspartner/in verfassen. Dabei berücksichtigt er Perspektive und Vorwissen seiner Adressaten/innen. Ganz besonders gut kann David spannende Begebenheiten erzählen. Er verfügt über zahlreiche Mittel zur effektvollen Ausgestaltung spannender Stellen in seinen Texten, die er auch einsetzt. Vermutlich übernimmt David „Erzählmuster“ aus Fernsehen und Computerspielen, die nach eigener Auskunft in seiner Freizeit eine große Rolle spielen. Thematisches Wissen kann er beim Schreiben zum Einsatz bringen. Er verfügt im Großen und Ganzen über einen angemessenen Wortschatz und kann Texte verständlich und kohärent formulieren. Dabei schreibt er themenbezogen und in der richtigen Reihenfolge, Implizitheit

und Explizitheit sind meist angemessen. David kann seine Texte überarbeiten und nimmt umfangreiche Rechtschreibkorrekturen, im Laufe seiner Grundschulzeit zunehmend auch inhaltliche Überarbeitungen vor. Seine Schreibmotorik und seine Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen reichen dafür aus. David kann einfache Hauptsätze bilden. Satzgrenzen kann er erkennen, wenn er seine Aufmerksamkeit darauf richtet. In Klasse vier gelingt es David immer besser, unter Verwendung korrekter Verbformen im Präteritum zu schreiben.

Was muss David noch lernen?

David setzt beim Schreiben kaum literarische Muster aus Texten ein. Seine Erfahrungen mit Texten außerhalb mündlicher Medien wie dem Fernsehen sind eher begrenzt.

Davids Probleme liegen vor allem in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik. In Klasse drei hat er noch gravierende Probleme beim alphabetischen Schreiben und ist bei der Schreibung auch häufiger kurzer Wörter wie „und“ oder „von“ unsicher. Da diese Probleme im Unterricht nicht mehr aufgegriffen werden, „verschleppt“ David sie. Die in der Schule vermittelten Rechtschreibregeln bauen bei ihm deshalb auf ein sehr unsicheres alphabetisches „Fundament“ auf, was zur Folge hat, dass David sie nicht angemessen umsetzen kann. Dies führt immer wieder zu konfusem Einsatz orthographischer Besonderheiten. Auffällig ist, dass identische Wörter in Davids Texten in vielen unterschiedlichen Schreibungen vorkommen können. Er kann hier nicht auf bereits Erarbeitetes zurückgreifen, sondern konstruiert Wörter beim Schreiben immer wieder neu. Morpheme berücksichtigt er kaum, obwohl er in Klasse vier über Kenntnisse in diesem Bereich verfügt. Das legt den Schluss nahe, dass beim Zusammenspiel verschiedener Teilprozesse des Schreibens die Rechtschreibung zugunsten inhaltlicher Aspekte in den Hintergrund gerät. David muss lernen, auch längere Wörter oder Wörter mit Mehrfachkonsonanzen richtig zu durchgliedern und vollständig lautgetreu zu schreiben. Dazu muss er auch Arbeitstechniken ausbilden, die ihm eine Kontrolle von selbst Geschriebenem ermöglichen. Häufige Wörter muss sich David als Ganzes einprägen. So braucht er beim Schreiben nicht mehr über jedes einzelne

Wort nachzudenken und kann seine Aufmerksamkeit auf andere Aspekte richten. Mit Morphemen muss David aktiv arbeiten, um sein Bewusstsein dafür weiter auszubauen, so dass er sie als Orientierungshilfe beim Schreiben verwenden kann.

Im grammatischen Bereich muss David lernen, seine Sätze durch Satzschlusszeichen voneinander abzugrenzen, da ein Schreiben „ohne Punkt und Komma“ die Lesbarkeit seiner Texte erschwert. Seine vorwiegend einfachen Hauptsätze muss er zunehmend durch Haupt-Nebensatz-Konstruktionen ergänzen. Ansätze dafür zeigt er bereits. Dringend muss sich David mit dem Dativ auseinandersetzen, um diesen sowohl mündlich als auch schriftlich angemessen bilden zu können.

Was kann David als nächstes lernen?

Beim alphabetischen Schreiben haben sich in Klasse vier Fortschritte gezeigt. Hier bietet sich ein Ansatzpunkt, um Davids Rechtschreibung auf eine sichere Basis zu stellen. Sinnvoll ist in diesem Bereich das Entwickeln von Techniken zur Durchgliederung besonders längerer Wörter oder Mehrfachkonsonanzen. Ergänzt werden muss diese Förderung durch das Entwickeln von Möglichkeiten zur Selbstkontrolle. Zusätzlich ist das Üben häufiger, kurzer Wörter sinnvoll, um David beim Schreibprozess zu entlasten. Die Arbeit mit Morphemen bietet David weitere Hilfen beim Schreiben, sollte aber zunächst isoliert von anderen Schreib Anforderungen erfolgen.

Daneben ist es wichtig, dass David literarische Texte kennen lernt und sich damit die Möglichkeit zur Übernahme von Mustern auch außerhalb des Fernsehens schaffen kann.

Was will David lernen?

David möchte in der Gruppe seiner Mitschüler anerkannt werden. Er will, dass seine Fähigkeiten auch von Lehrenden positiv wahrgenommen werden. In seiner schulischen Laufbahn hat er bereits eine Reihe von Misserfolgen hinter sich. Lesen und vor allem Schreiben sind daher für ihn zunächst negativ besetzt. Deshalb braucht David, um nicht Gefahr zu laufen, dem Schreiben dauerhaft auszuweichen, dringend Erfolgserlebnisse. Eine Wertschätzung seiner Fähigkeiten zum spannenden Erzählen sowie auch

kleiner Fortschritte in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik ist deshalb unbedingt notwendig. Daneben ist es wichtig, Davids außerschulische Interessen (Fußball, Computerspiele) aufzugreifen, um ihm den Sinn von Schreiben erfahrbar zu machen und es mit seinem Alltag zu verbinden. Davids Fähigkeiten zum spannenden Erzählen bieten ihm eine gute Möglichkeit, sich in der Klasse positiv zu zeigen. Hier könnte David andere Kinder unterstützen und darüber Anerkennung bei seinen Mitschülern/innen finden. Dies kann seine Bereitschaft, sich mit seinen eigenen Problembereichen auseinanderzusetzen, weiter unterstützen.

6.3 Förderung einzelner Teilbereiche des Schreibens

Im Rahmen dieser Arbeit wurde mehrfach deutlich, dass sich Schreiben aus unterschiedlichen Teilprozessen zusammensetzt und verschiedene Kompetenzen erfordert. Schreibunterricht und Schreibförderung dürfen sich daher nicht allein am Endprodukt, dem fertigen Text, orientieren, sondern müssen den gesamten Schreibprozess mit einbeziehen. KLEIN (2001a, S. 36) schreibt: „Nicht der Text selbst mit der Erfüllung einer bestimmten Norm ist das Ziel des Unterrichts, sondern die Ausbildung und Entfaltung der kindlichen Schreibpotenziale in den verschiedenen Bereichen.“

Vielfältige Schreibanlässe ermöglichen Lernenden das Sammeln von Erfahrungen, das Ausprobieren von Zugriffsweisen und Strategien und die zunehmende Automatisierung erfolgreich durchgeführter Teilprozesse. Damit tragen sie zur Schreibentwicklung Lernender bei. Um die Schreibkompetenz von Kindern mit Schwierigkeiten zu fördern, reicht es jedoch meist nicht aus, sie einfach nur schreiben zu lassen. Diese Schüler/innen benötigen oft zusätzlich gezielte Unterstützung in einzelnen Teilbereichen. Dies ist besonders der Fall, wenn auftretende Schwierigkeiten mehrere Teilbereiche und –kompetenzen betreffen oder wenn die Probleme in einem Teilbereich so gravierend sind, dass sie das Schreiben sehr stark beeinträchtigen und daher einer Weiterentwicklung der Schreibfähigkeit im

Weg stehen können. Das selbstständige Überarbeiten von eigenen Texten ohne gezielte Hilfen bringt Kinder in diesen Fällen häufig nicht weiter, weil sie aufgrund umfangreicher Schwierigkeiten nicht wissen können, was sie wie überarbeiten sollen. So können sie beim Schreiben nicht zu erfolgreichen Ergebnissen kommen, ihre eigenen Lernvoraussetzungen nicht optimieren und folglich ihre eigenen Schreiberfahrungen nicht zur Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten nutzen. Die Probleme dieser Kinder bleiben unverändert, obwohl sie schreiben. Die Motivation, sich mit weiteren Schreibansätzen auseinander zu setzen, leidet darunter mit Sicherheit, so dass die Erfahrungsmöglichkeiten dieser Lernenden mit der Zeit ohnehin noch abnehmen. Auf diese Weise stagniert die Schreibentwicklung. An dieser Stelle werden Überlegungen angestellt, welche Möglichkeiten zur Förderung einzelner Teilbereiche des Schreibens genutzt werden können, um auch Kinder mit Schwierigkeiten in ihrer Schreibentwicklung voran zu bringen. Einen Orientierungsrahmen bietet auch hier das „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz (vgl. FÜSSENICH 2006), dem einzelne Förderbereiche zugeordnet werden. Am Ende des Kapitels steht ein Beispiel aus einer Fördereinheit, die mit einem der zuvor beschriebenen Kinder durchgeführt wurde (→ Kap. 6.2).

6.3.1 Förderung von Schreibmotivation

Die Schreibmotivation ist bei Kindern mit Schwierigkeiten ein wichtiger Förderbereich. Meist haben diese Kinder schon zahlreiche Misserfolgserlebnisse bezüglich des Schreibens hinter sich. Sie haben häufig erfahren, dass es nicht lohnt, sich beim Schreiben anzustrengen, da sie das Resultat ihrer Schreibprozesse, das sie meist in Form von Noten erfahren, dadurch nicht verbessern können. So ist das Schreiben für viele dieser Schüler/innen zu etwas geworden, das es zu vermeiden gilt, um das eigene Selbstkonzept nicht zu beeinträchtigen. Hinzu kommt häufig, dass Kindern positive Erfahrungen mit Schrift und Schreiben generell fehlen, weil sie auch außerhalb der Schule nicht erleben konnten, wie Schreiben für eigene Interessen nutzbar gemacht werden kann (→ Kap. 4.1).

Bei der Förderung von Schreibmotivation sind deshalb zwei Aspekte zentral: Erstens muss Schreiben Kinder – trotz vorhandener Probleme – zu Erfolgserlebnissen führen. Zweitens muss für Kinder erfahrbar sein, dass Schreiben (auch außerhalb der Schule) einen Sinn hat und nützlich ist.

Anknüpfen an Fähigkeiten und Interessen

Gerade bezüglich des ersten Punktes ist es wichtig, neben Schwierigkeiten auch Fähigkeiten von Kindern wahrzunehmen und an diesen bei der Förderung anzuknüpfen. Dies ist bei Kindern mit umfangreichen Schwierigkeiten manchmal nicht einfach. Durch eine detaillierte Diagnostik lassen sich jedoch meist auch bei solchen Schüler/innen Stärken finden, die genutzt werden können. Daneben kann die Förderung auch Fähigkeiten aufgreifen, die nicht direkt zum Bereich Schreibkompetenz gehören. So ist zum Beispiel denkbar, bei einem Kind, das gut zeichnen kann, Malen und Schreiben zu verbinden. Möglich wäre hier das Verfassen eines Comics. Besondere Interessengebiete von Kindern können als Wissensgrundlage für das Schreiben genutzt werden. So kann zum Beispiel eine Fußballreportage, ein Star-Porträt, ein Informationstext über ein Lieblingstier, eine geschriebene Folge einer Lieblingsfernsehserie oder eine Bastelanleitung entstehen. Wichtig ist dabei allerdings, dass Kinder beim Schreiben unterstützt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sie auch hier an ihren Schwierigkeiten scheitern und statt einer Förderung der Schreibmotivation das Gegenteil erreicht wird.

Lernerfolge

Ein weiterer Punkt, der bei der Förderung von Schreibmotivation zu berücksichtigen ist, ist Kindern deutlich zu machen, wie sie durch bestimmte Fördermaßnahmen und Aufgaben ihre Schreibfähigkeiten verbessern können. Untersuchungen von BEREITER und SCARDAMALIA (1987) zufolge erleben Kinder die durch eine Schreibaufgabe in Aussicht gestellte Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenzen an sich bereits als bedeutsam. Kinder sind motiviert, sich mit Schreibaufgaben auseinander zu setzen, wenn für sie transparent ist, was sie dabei lernen können.

This suggests that the improvement of writing abilities may not require a cultural revolution or an overhaul of our education system; rather, significant gains could be made by finding ways to give children needed handles on the cognitive processes of composing (BEREITER/SCARDAMALIA ebd., S. 91).

Sowohl Lehrern/innen als auch Schülern/innen sollte bei jeder Förderaufgabe klar sein, welche Ziele angestrebt werden und wie sie erreicht werden können. Für Lehrende ist es dabei unerlässlich, Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Schülern/innen zu kennen und sich selbst zu überlegen, was bestimmte Fördermaßnahmen bei einem Kind bewirken sollen und ob die gewählten Aufgaben im Rahmen der Möglichkeiten des Kindes liegen.

Bei Kindern, die schon zahlreiche Misserfolgserlebnisse hinter sich haben, ist es nicht immer einfach, sie durch in Aussicht gestellte Lernerfolge zu motivieren. Oft haben diese Kinder den Glauben an persönliche Erfolge beim Schreiben bereits verloren. Hier ist es besonders wichtig, Kindern nur Aufgaben zu stellen, die sie auch bewältigen können, und ihnen diese Bewältigung und den damit verbundenen Lernerfolg anschließend auch deutlich zu machen.

Haben Kinder Schreibanlässe erfolgreich bearbeitet, müssen diese wertgeschätzt werden. Geschichtenbücher, die in der Klasse und an Elternabenden ausgelegt werden, Lesungen, bei denen Texte einzelner Kinder vorgestellt und gewürdigt werden, oder persönliche Lerntagebücher, die individuelle Fortschritte dokumentieren, bieten Möglichkeiten dazu. Wertschätzung und Würdigung erfolgreicher Schreibprozesse sollte nicht nur durch die Lehrkraft, sondern auch durch Mitschüler/innen und immer wieder durch Adressaten/innen außerhalb des Klassenzimmers erfolgen. Kinder erleben es als sehr motivierend, wenn echte Leser/innen Reaktionen auf ihre Schreibprodukte zeigen. Zu denken ist hier an selbst verfasste Briefe an Eltern, Schüler/innen anderer Schulen oder Prominente, selbst ausgefüllte Bestellformulare oder Texte, die als Reaktion auf außerschulische Aktivitäten (zum Beispiel Theaterbesuch) geschrieben werden. Auch hier muss bei Kindern mit Schwierigkeiten daran gedacht werden, ihnen beim Schreiben geeignete Hilfen zur Verfügung zu stellen, damit auch sie

ihren Schreibprozess erfolgreich zu Ende bringen und eine angemessene Wertschätzung erhalten.

Altersgemäße Materialien

Weiter ist zu beachten, dass auch Kinder, die in ihrer Schreibentwicklung hinter Gleichaltrigen zurückbleiben, sich mit altersgemäßen Themen auseinander setzen möchten. Es ist der Motivation von Schülern/innen am Ende der Grundschulzeit nicht dienlich, wenn ihnen Fördermaterialien angeboten werden, die für den Anfangsunterricht konzipiert sind, auch wenn sie noch massive Probleme beispielsweise beim alphabetischen Schreiben haben.

Sinnhaftigkeit von Schrift und Schreiben

Neben der Schreibmotivation, der Bereitschaft, sich bestimmten Schreibansätzen zu stellen, muss auch das Entwickeln eines dauerhaften Schreibmotivs, einer generellen Aufgeschlossenheit dem Schreiben gegenüber, bei der Förderung berücksichtigt werden. Gerade Kindern, die außerhalb der Schule wenige Erfahrungsmöglichkeiten mit Schrift und Schreiben haben, sollte die Schule solche Möglichkeiten eröffnen, indem sie diese immer wieder in Kontakt mit dem Medium Schrift bringt. So erleben Kinder, dass man beim Lesen Interessantes erfahren kann. Dies ermöglicht ihnen das Entwickeln von Interesse an Texten. Und nur wenn ihnen deutlich wird, dass sie beim Schreiben persönlich Bedeutsames ausdrücken und andere damit erreichen können, werden sie dauerhaft schreiben wollen. RICHTER (1998, S. 21) gibt zu bedenken:

Es kann vermutet werden, dass auch ein generelles Interesse am Lesen- und Schreibenlernen nachlässt oder sogar in Ablehnung umschlägt, wenn die Inhalte, die verschriftet werden sollen, nicht dem Interessenhorizont der Kinder entsprechen. Umgekehrt scheint es aber auch möglich zu sein, ein bereits – durch Misserfolge – verschüttetes (oder primär gar nicht vorhandenes) Interesse zu wecken, wenn die Lerninhalte den subjektiven Interessen entsprechend gewählt werden.

Es ist wichtig, auch an persönlichen Interessen der Lernenden orientierte Angebote auf Lernvoraussetzungen von Kindern abzustimmen, um solche Erfahrungen zu ermöglichen. Das Lesen eines Sachbuches zum Thema

„Ritter“ oder das Anfordern einer Autogrammkarte des Lieblingsfußballspielers motivieren Lernende nur, wenn sie dies auch bewältigen können. Gegebenenfalls müssen Kinder gezielte Hilfen erhalten.

6.3.2 Förderung von Textkompetenz

Gerade die Textkompetenz setzt sich aus unterschiedlichsten Fähigkeiten zusammen, die es zu erfassen gilt, bevor in diesem Bereich eine Förderung stattfindet, die zu Lernerfolgen führt. Ein Kind, das beim Schreiben noch auf eine/n Kommunikationspartner/in angewiesen ist und Probleme mit der Schriftlichkeit hat, braucht eine andere Förderung als ein Kind mit Wortschatzproblemen, ein Kind, das nicht über literarische Muster verfügt, oder ein Kind, das Probleme mit dem Formulieren von Texten hat. An dieser Stelle werden deshalb grundlegende Überlegungen zu Möglichkeiten der Förderung in einzelnen Teilbereichen von Textkompetenz angestellt.

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Gerade Kinder aus schriftfernen Elternhäusern können außerhalb der Schule nur wenige Erfahrungen mit geschriebenen Texten machen. Die Besonderheiten schriftlicher Texte im Vergleich zur gesprochenen Sprache kennen sie deshalb noch nicht. Werden diese in der Schule nicht thematisiert und anhand unterschiedlicher Texte immer wieder verdeutlicht, bleibt diesen Kindern nichts anderes übrig, als Charakteristika der ihnen bekannten mündlichen Sprache auf den schriftlichen Bereich zu übertragen. Der Schriftsprache werden sie so nicht gerecht. Schriftlichkeit und ihre besonderen Merkmale sollten im Unterricht deshalb immer wieder thematisiert und erfahrbar gemacht werden. So kann zum Beispiel gemeinsam überlegt werden, was beim Schreiben eines Textes zu einer Fernsehserie anders gestaltet werden muss als im Fernsehen und warum. Daneben bieten sich gezielte Hilfen für Schüler/innen mit Problemen in diesem Bereich an: Haben Kinder Schwierigkeiten, beim Schreiben ohne Impulse durch eine/n Gesprächspartner/in zurechtzukommen, kann ihnen ein/e Partner/in zur Verfügung gestellt werden. Dies kann eine Lehrkraft

sein. Möglich ist auch, dass zwei Kinder zusammen einen Schreibanlass bearbeiten und sich dabei gegenseitig Impulse geben. Schreibkonferenzen (vgl. SPITTA 1992) bieten Kindern ebenfalls die Möglichkeit, mündliche Rückmeldungen zu geschriebenen Texten zu erhalten. Sie helfen Kindern auch beim Entwickeln eines Adressatenbezuges beim Schreiben. Mitschüler/innen geben als echte Adressaten/innen Hinweise, an welchen Stellen im Text ihnen etwas unklar ist, was sie interessant finden oder was sie genauer wissen wollen. So wird es für Schreiber/innen allmählich leichter, Wissen und Interessen ihrer Leser/innen zu berücksichtigen. Ein solcher Austausch kann nur zwischen zwei Kindern in Partnerarbeit stattfinden oder eine größere Gruppe mit einbeziehen.

Wissen

Fehlt Kindern Wissen zu einem Thema, können sie kaum darüber schreiben. Schreibanlässe müssen daher zum einen so ausgewählt werden, dass möglichst alle Kinder über thematisches Wissen dazu verfügen. Dies ist am ehesten bei freien Schreibanlässen der Fall. Zum anderen müssen Kinder lernen, wie sie sich Wissen beschaffen können. Das Nachschlagen im Lexikon, das Recherchieren im Internet oder das Befragen von Experten/innen sind Arbeitstechniken, die gelernt und geübt werden müssen, bevor Kinder darüber verfügen können. Dabei ist zu beachten, dass diese Techniken ihrerseits wieder Fähigkeiten erforderlich machen, um sie angemessen nutzen zu können. Ein/e Schüler/in mit Schwierigkeiten beim sinnerfassenden Lesen wird nur schwer ein Lexikon zum Nachschlagen nutzen können. Solche Kinder brauchen Hilfen, um Arbeitstechniken zur Beschaffung von Wissen nutzen zu können, beispielsweise vereinfachte, „lesefreundlich“ gestaltete Texte mit Bildmaterial. Textgestaltungsmöglichkeiten für Kinder mit Leseschwierigkeiten finden sich bei GENUNEIT (1998).

Wissen über Texte hilft Kindern beim Verfassen eigener Schreibprodukte. Gestaltungsmöglichkeiten zu verschiedenen Schreibzielen sollten deshalb immer wieder Inhalte des Unterrichts sein. Das Kennen lernen vieler unterschiedlicher Texte ermöglicht Kindern die Übernahme literarischer Muster (vgl. DEHN 2005) und entlastet den Schreibprozess. Besonders für

Kinder mit wenig Schrifterfahrung können gezielte Hinweise auf solche Muster hilfreich sein. Daneben kann das Verwenden literarischer Muster im Unterricht thematisiert werden. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass literarische Muster nicht nur aus Lesetexten in schulischen Zusammenhängen, sondern auch aus anderen Medien entnommen werden können. Möglicherweise muss hier allerdings die Verwendung im Bereich der Schriftlichkeit besprochen und geübt werden.

Wortschatz

Semantische Probleme erschweren das Schreiben eigener Texte stark. Möglicherweise verstehen Schüler/innen Schreibansätze nicht oder sie können eventuell durchaus vorhandene Schreibideen nicht in passende Worte fassen.

Um den Wortschatz von Kindern zu erweitern, empfiehlt sich das Arbeiten in thematischen Zusammenhängen. Wörter, die vermittelt werden, müssen inhaltlich miteinander zu tun haben. Neue Wörter sollten dabei wiederholt auftreten und auf möglichst vielfältige Art und Weise angeboten werden, damit sie ins aktive Vokabular von Kindern aufgenommen werden können. Werden beispielsweise Wörter zum Themengebiet „Einkaufen“ erarbeitet, ist es sinnvoll, neben Wort- und Bildmaterial auch Realgegenstände einzusetzen und einen Laden zu besuchen. So erhält der erarbeitete Wortschatz einen Bedeutungszusammenhang. Schrift kann genutzt werden, um gelernte Wörter festzuhalten und bei Bedarf noch einmal nachzulesen. Bezogen auf das Schreiben von Texten ist darauf zu achten, mit Kindern, die semantische Probleme haben, vor dem Schreiben den benötigten Wortschatz zu erarbeiten. So erhalten sie von Anfang an Gelegenheit, sich dem Schreibansatz erfolgreich zu stellen, Ideen zu entwickeln und diese sprachlich umzusetzen. Daneben sollten diesen Kindern auch während des Schreibens immer Möglichkeiten zum Erfragen oder Nachschlagen unbekannter Wörter zur Verfügung stehen.

Schreiben von verständlichem Text

Schwierigkeiten, Texte verständlich zu formulieren, können unterschiedlichste Ursachen haben. Es ist sinnvoll, diese möglichst genau zu ermit-

teln, um eine angemessene Förderung zu erreichen. Manchen Kindern fällt es schwer, ihre Schreibideen schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Sie können mündlich sehr wohl angeben, was sie mitteilen möchten, bringen ihre Ideen aber nicht zu Papier. „Wie soll ich das jetzt schreiben?“, ist eine häufige Frage in diesem Zusammenhang. Hier kann das Thematisieren von Merkmalen geschriebener Sprache hilfreich sein. Das Umsetzen eigener Gedanken in Schriftsprache sollte anschließend in kurzen, inhaltlich klaren Textzusammenhängen geübt werden. Kinder müssen so keine komplizierten Handlungsabläufe im Kopf behalten und können sich vorrangig auf das Formulieren beschränken. Kindern, die außerdem mit der Schreibmotorik oder der Rechtschreibung zu kämpfen haben, kann es helfen, wenn sie ihre Texte zunächst diktieren. So müssen sie sich beim Schreiben nicht auf weitere Aspekte konzentrieren. Der Text kommt auf diese Weise außerdem schneller auf das Papier, so dass schon Formuliertes noch besser im Gedächtnis ist. Beim anschließenden gemeinsamen Lesen können Formulierungen noch einmal bewusst gemacht und gegebenenfalls überarbeitet werden.

Haben Schüler/innen Probleme, einen kohärenten Text zu schreiben, können Rückmeldungen durch Mitschüler/innen hilfreiche Hinweise geben. Kinder erkennen oft in eigenen Texten nicht, dass Teile nicht zusammen passen. Möglichkeiten zur Herstellung von Kohärenz sollten im Unterricht erarbeitet und geübt werden. Ähnliches gilt für die Erzählreihenfolge, ein ausgewogenes Maß an Implizitheit und Explizitheit sowie die Relevanz des Geschriebenen für das Thema. Möglichkeiten zur Erarbeitung solcher Aspekte finden sich bei KLEIN (2001b). Sie gibt Kindern Hilfen, wie zum Beispiel einen „Erzählfaden“, an den Gegenstände, Bild- oder Wortkarten geknüpft werden können. Auf diese Weise wird die Wiedergabe einer Erzählreihenfolge verdeutlicht. Daneben führt sie verschiedene „Unfugtreiber“ ein, die für Probleme beim Verfassen von Texten stehen und die es Kindern leichter machen, sich mit Schwierigkeiten in ihren Texten auseinander zu setzen (ebd., S. 40 f).

Probleme mit der Verständlichkeit geschriebener Texte können mit Kindern an Fremdtexen erarbeitet werden. Hier sind die Distanz und damit auch die Bereitschaft zur Kritik größer. Im Rahmen von Überarbeitungen

können so gefundene Kriterien allmählich auch auf eigene Texte übertragen werden. Bei Überarbeitungen ist grundsätzlich darauf zu achten, dass Kinder wissen, welche Aspekte ihres Textes zu überarbeiten sind, und dass sie auch über die notwendigen Kenntnisse und Möglichkeiten dazu verfügen. Gerade Kinder mit Schreibschwierigkeiten wissen oft nicht, wo sie mit der Überarbeitung beginnen sollen. Ihre Probleme sind häufig so vielfältig, dass diese Kinder keinen Überblick darüber haben, selbst wenn Rückmeldungen zum Text zur Verfügung stehen. Für diese Kinder ist es sinnvoll, zunächst nur unmittelbar zuvor Erarbeitetes zu überarbeiten. Damit kann sichergestellt werden, dass Kinder zum einen wissen, was sie überarbeiten sollen und zum anderen, dass sie über die notwendigen Mittel und Kenntnisse zu dieser Überarbeitung verfügen. Weitere Überarbeitungen (zum Beispiel im orthographischen oder grammatischen Bereich) kann zunächst die Lehrkraft übernehmen. So kann zudem die für Kinder belastende Auseinandersetzung mit allzu umfangreichen Schreibschwierigkeiten beim Überarbeiten vermieden werden. Können Kinder mit der Zeit mehrere Aspekte in die Überarbeitung mit einbeziehen, ist es sinnvoll, schrittweise vorzugehen. Die Schüler/innen überarbeiten nicht alle Aspekte zugleich, sondern einen nach dem anderen. So überprüfen sie beispielsweise zunächst die Erzählreihenfolge und untersuchen ihren Text anschließend auf inhaltliche Brüche, bevor sie sich mit einzelnen orthographischen Aspekten beschäftigen. Hier kann, gerade wenn vielerlei Überarbeitungen anstehen, das Arbeiten mit dem Computer eine sinnvolle Unterstützung bieten. Zu Überarbeitendes kann von der Lehrkraft farbig hervorgehoben werden, so dass Schüler/innen die Auswahl und das Auffinden erleichtert werden. Gegebenenfalls können gezielte Überarbeitungshinweise angefügt werden. Im späteren „Endprodukt“, dem fertigen Text, sind solche Markierungen und Hinweise nicht mehr zu sehen, so dass der überarbeitete Text das eigene Schreibprodukt der Kinder bleibt. Eine gute Möglichkeit, mit Kindern das Überarbeiten zu erarbeiten bieten Schreibkonferenzen. Hier erhalten Schreiber/innen von Mitschülern/innen Rückmeldungen und Überarbeitungsvorschläge zu ihrem Text. Anregungen zur Arbeit mit Schreibkonferenzen finden sich bei SPITTA (1989, 1992). FIX (²2008, S. 169 ff) nennt Möglichkeiten (allerdings vorrangig für

die Sekundarstufe konzipiert), um bei Kindern das Formulieren und Überarbeiten zu unterstützen. Zahlreiche Übungsmaterialien finden sich auch bei CRÄMER u.a. (2007a, 2007b).

Schreibmotorik

Haben Kinder Probleme mit der Schreibmotorik, besteht die Möglichkeit, das Schreiben zunächst von motorischen Teilprozessen zu entlasten. Die Kinder können zum Beispiel ihren Text erst einmal auf ein Aufnahmegerät sprechen und anschließend verschriften. So bleibt bei der Konzeption des Textes und beim Formulieren der Textfluss erhalten und die Schreiber/innen werden nicht durch motorische Schwierigkeiten aufgehalten. Anschließend können sie sich für das Aufschreiben genügend Zeit und Aufmerksamkeit nehmen und so einen lesbaren Text produzieren, in dem Rezipienten/innen sich zurecht finden und der Überarbeitungen zugänglich ist. Es ist zu hinterfragen, ob Kinder mit schreibmotorischen Problemen unbedingt eine verbundene Schrift verwenden müssen. Der Bildungsplan für die Grundschule des Landes Baden-Württemberg (2004) lässt hier eindeutig Ausnahmen zu und erlaubt, dass Kinder mit „besonderem Förderbedarf“ weiter Druckschrift schreiben (ebd., S. 45). So kann Kindern ein übersichtlicheres Schriftbild und damit ein leichteres sich-Zurechtfinden im eigenen Text ermöglicht werden. Der Computer ist ein sinnvolles Hilfsmittel für Kinder mit motorischen Schwierigkeiten beim Schreiben, da er immer gut lesbare Texte produziert. Allerdings ist darauf zu achten, dass Kinder mit dem Computer auch umgehen können, sonst besteht die Gefahr, dass das Eingeben des Textes selbst noch mehr Aufmerksamkeit beansprucht als das sonst ohnehin schon mühsame Aufschreiben. Für Schüler/innen, die mit dem Schreiben am Computer noch wenig versiert sind, können selbst verfasste Texte von der Lehrkraft eingegeben werden.

Lesekompetenz

Leseprobleme erschweren Kindern zum einen die Orientierung im eigenen Text und beeinträchtigen oder verhindern zum anderen Überarbeitungsprozesse. Probleme beim Lesen erfordern eine eigene Diagnostik, die den

Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Sinnvolle förderdiagnostische Verfahren zum Lesen finden sich bei FÜSSENICH/LÖFFLER (²2008, S. 143ff) und VON WEDEL-WOLFF (1997, 1998).

Im Zusammenhang mit dem Lesen von Texten ist besonders eine Förderung des sinnerfassenden Lesens von Bedeutung. Beim Lesen, um zu überarbeiten, ist es wichtig, möglichst genau zu lesen. Hier können Fremdtex te mit eingebauten „Fehlern“ Kindern helfen, auch eigene Texte mit dem Ziel der Überarbeitung lesen zu können. Übungsmöglichkeiten dazu finden sich bei VON WEDEL-WOLFF (2006).

6.3.3 Förderung von Rechtschreib- und grammatischen Fähigkeiten

Mangelnde Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten beeinträchtigen stark die Produktion verständlicher Texte. Hier bietet sich eine Kombination der Förderung im Textzusammenhang mit einer isolierten Förderung einzelner Teilbereiche an. So erfahren Kinder Rechtschreibförderung nicht als zusammenhangloses, für sie „sinnfreies“ Üben, sondern erkennen, dass ihre Texte durch eine korrekte Rechtschreibung und Grammatik für sie selbst und andere verständlicher und leichter lesbar werden. Gleichzeitig erhalten sie die Möglichkeit, bei isolierten Übungen ihre Aufmerksamkeit ganz auf einen bestimmten Aspekt der Rechtschreibung oder Grammatik zu richten, der später wieder in das Schreiben von Texten integriert werden kann.

Im Folgenden werden Ansätze für Fördermöglichkeiten in einzelnen orthographischen und grammatischen Teilbereichen dargestellt. Ein Beispiel zur Förderung von Rechtschreibung und Grammatik im Textzusammenhang zeigt Kapitel 6.3.4 auf.

Alphabetisches Schreiben

Manche Kinder sind auch über den Anfangsunterricht hinaus noch nicht in der Lage, vollständig alphabetisch zu schreiben. Oft haben solche Kinder Probleme mit seltenen Graphemen, wie zum Beispiel <eu>, längeren Wör-

tern oder Mehrfachkonsonanzen wie in dem Wort „Strumpfhose“. Haben Kinder noch Schwierigkeiten mit einzelnen Graphemen, müssen diese gezielt mit ihnen geübt werden. Dabei ist von der gesprochenen Sprache der Kinder auszugehen. Sinnvoll ist es, Grapheme, bei denen Kinder noch unsicher sind, zunächst im Anlaut, möglichst gefolgt von Vokalen zu üben. So fällt Schülern/innen das Herstellen eines Phonem-Graphem-Zusammenhanges leichter. Möglichkeiten zum Einführen und Üben von Graphemen finden sich bei CRÄMER (2001). Zur Vermittlung einer sicheren alphabetischen Schreibstrategie ist es notwendig, dass Kinder lernen, Wörter deutlich und an der Schriftsprache orientiert auszusprechen. Eine solche „Pilotsprache“ (vgl. BREUNINGER/BETZ ⁶1996, S. 53), die das Schreiben steuert, kann mit Kindern über das Lesen lautgetreu verschrifteter Wörter und Sätze thematisiert und erarbeitet werden. MANN (⁵2002) nennt als Zeichen einer ausreichenden Übung und Automatisierung des alphabetischen Schreibens die Fähigkeit zum „rhythmisch-dynamischen Sprechschreiben“ (ebd., S. 19). Dieses beinhaltet das Aussprechen eines Wortes in Pilotsprache, das Identifizieren aller Einzellaute, das Suchen der entsprechenden Buchstaben und schließlich das Steuern der Schreibhand zu deren Reproduktion. Erst wenn diese Teilprozesse zu einer übergeordneten Handlungseinheit verschmolzen und ausreichend automatisiert sind, wird das alphabetische Schreiben sicher beherrscht. Und erst dann, so MANN, können Kinder ihre Aufmerksamkeit auch auf andere Aspekte der Rechtschreibung richten (→ Kap. 4.3).

Haben Kinder bei der Durchgliederung längerer Wörter Probleme, kann eine Unterteilung dieser Wörter in Silben hilfreich sein. So können die Schüler/innen die Silben einzeln auf ihre Laute hin abhören und müssen nicht den ganzen Wortlaut auf einmal in Schriftsprache umsetzen. Das silbenweise, genaue und deutliche Sprechen kann mit Kindern in Form einer Arbeitstechnik erlernt und geübt werden (vgl. VON WEDEL-WOLFF (2003, S. 80, 86). Bereitet Schülern/innen das Gliedern von Wörtern in Silben selbst noch Schwierigkeiten, kann Silbenklatschen oder -schwingen zur Unterstützung hilfreich sein. Hierbei ist besonders auf ein- und mehrsilbige Wörter zu achten, die für Kinder erfahrungsgemäß am schwierigsten sind (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER ²2008, S. 48 f).

Häufig vorkommende Wörter

Unsicherheiten bei häufig vorkommenden, kurzen Wörtern wie „und“, „ein“, „wir“, „von“ oder „dann“ zeigen sich darin, dass solche Wörter in Texten von Kindern falsch geschrieben oder mit Korrekturen versehen vorkommen. Dies ist ein Zeichen dafür, dass Kinder selbst diese immer wiederkehrenden Wörter, die ihnen eigentlich geläufig sein müssten, beim Schreiben aktiv konstruieren müssen. Das beansprucht die Aufmerksamkeit der Kinder, so dass sie diese nicht für andere Teilaspekte des Schreibens frei haben.

Für die Förderung bietet sich hier die Arbeit mit Wortlisten oder Karteien an. Neben Wörtern, die allgemein häufig in Texten zu finden sind, sollten auch für das einzelne Kind persönlich bedeutsame Wörter auf diese Weise geübt werden. Dazu können Schüler/innen aus ihren eigenen Texten Wörter heraussuchen, die dort häufig vorkommen, oder die sie für besonders wichtig erachten. Diese Wörter werden anhand von Listen oder mit Karteikarten so lange geübt, bis ihre Schreibung automatisiert abläuft. Dabei ist es wichtig, die Schreibung immer wieder in unterschiedlichen Zusammenhängen zu wiederholen. Es muss sichergestellt werden, dass Kinder die Wörter nicht nur isoliert, sondern auch beim Schreiben eigener Texte beherrschen. Schreiben Schüler/innen einzelne Wörter auch im Textzusammenhang sicher, können beim Üben neue hinzugenommen werden. So werden Kinder beim Schreiben mehr und mehr von der aktiven Auseinandersetzung mit diesen Wörtern entlastet und können ihre Aufmerksamkeit auf anderes richten.

Manche Kinder schreiben Wörter, die sich im eigenen Text wiederholen, jedes Mal unterschiedlich. Auch dies ist ein Zeichen dafür, dass die Wörter immer wieder neu konstruiert werden. Statt die Schreibung einmal zu durchdenken und das Erarbeitete im weiteren Text zu übernehmen, setzen sich die Kinder jedes Mal neu mit demselben Wort auseinander. Dabei geht ebenfalls Aufmerksamkeit für andere Aspekte verloren. Zusätzlich wird die Orientierung im eigenen Text erschwert, da Kinder diese unterschiedlich geschriebenen Wörter auch bei jedem Vorkommen neu erlesen müssen. Für die Förderung bieten sich hier Übungen mit sich wiederholendem Wortmaterial an. So können Kinder die Erfahrung machen, dass

es sich lohnt, sich bereits Erarbeitetes zu merken, um beim Schreiben schneller voran zu kommen. Beim Überarbeiten selbst geschriebener Texte sollten Kinder, bei denen sich solche Probleme zeigen, auf sich wiederholende Wörter aufmerksam gemacht werden. Auf diese Weise kann die Überarbeitung zusammenhängend vorgenommen werden und die Kinder werden für das Übernehmen bereits erarbeiteter Schreibungen sensibilisiert.

Orthographische Elemente und morphematische Schreibungen

Orthographische Elemente haben im Schreibunterricht der Grundschule traditionell einen hohen Stellenwert. In den Klassen drei und vier wird deshalb oft viel Zeit mit dem Erlernen von Rechtschreibregeln verbracht, die Schüler/innen sich einprägen und dann beim Schreiben anwenden sollen. Für Kinder, die noch nicht sicher alphabetisch schreiben, ist ein solches Vorgehen problematisch, da ihnen Grundlagen für die Anwendung solcher Regeln noch fehlen. Dies führt häufig dazu, dass orthographische Besonderheiten nicht oder sehr konfus eingesetzt werden. Die Sicherung der alphabetischen Strategie ist daher für diese Kinder zentral.

Beim Verschriften orthographischer Besonderheiten und morphematischer Schreibungen unterscheidet MANN (⁵2002, S. 13f) zwischen Lernwörtern und Nachdenkwörtern. Beides sind Wörter, die nicht vollständig alphabetisch geschrieben werden können. Bei Lernwörtern kann die Abweichung von der alphabetischen Schreibung für Kinder nicht durch eine Regel begründet werden. Dies ist beispielsweise beim Dehnungs-h in „fahren“ oder beim <V> in „Vogel“ der Fall. Auch diese Wörter werden grundsätzlich nach der alphabetischen Strategie geschrieben. Zusätzlich müssen sich Kinder hier allerdings eine Rechtschreibbesonderheit merken, die sie beim Schreiben abrufen und anwenden können. Die Rechtschreibbesonderheit können sich Kinder nach MANN (ebd.) über „kognitive Zusätze“ einprägen. Diese werden zusammen mit Wortklang und Wortinhalt abgespeichert. So fällt Kindern zum Beispiel die Besonderheit „Vogel“ mit <V> ein, und sie können nach dem Einsatz dieser orthographischen Besonderheit das Wort über die alphabetische Strategie zu Ende schreiben. Nachdenkwörter werden ebenfalls nicht vollständig lautgetreu geschrieben, ihre

Schreibung ist jedoch durch Ableitung von anderen Wörtern oder von Rechtschreibregeln begründbar. Orthographische Regeln oder das morphematische Prinzip verändern hier die reine Phonem-Graphem-Zuordnung und führen zu besonderen Schreibungen. Diese müssen nach MANN (ebd.) mit einem zweiteiligen kognitiven Zusatz versehen werden, der einen „Regelteil“ und einen Hinweis auf die Rechtschreibbesonderheit enthält. So können Kinder die Schreibung des Wortes „versuchen“ über das Erkennen des Morphems „ver“ (Regelteil) und der Verbindung dieses Morphems mit dem Anfangsgraphem <v> (Rechtschreibbesonderheit) herleiten. Das übrige Wort kann alphabetisch verschriftet werden.

Wichtig ist bei der Förderung im orthographischen und morphematischen Bereich, dass Kinder lernen, sich mit ihren eigenen Schreibungen auseinander zu setzen (vgl. BÖRNER 1995). Erst über eine zunehmend präzisere Problemsicht kann es ihnen gelingen, Regeln und Morpheme gezielt beim Schreiben zu verwenden.

Zum Üben von Lern- und Nachdenkwörtern bietet sich die Arbeit mit Wortlisten und Wörterkarteien an. Mit Morphemen sollten Kinder möglichst aktiv arbeiten, indem sie Wörter aus verschiedenen „Bausteinen“ zusammenfügen. Eine Vielzahl von unterschiedlichen Übungsmöglichkeiten zu orthographischen Besonderheiten und morphematischen Schreibungen findet sich bei VON WEDEL-WOLFF (2003).

Grammatische Fähigkeiten

Bei der Förderung grammatischer Fähigkeiten sind Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besonders zu beachten. Zeigen sich in Texten von Kindern grammatische Auffälligkeiten, sollten daher deren grammatische Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache mit berücksichtigt werden. FÜSSENICH (1998) zeigt verschiedene Möglichkeiten des Zusammenhanges auf: Es gibt Kinder, bei denen sich Probleme sowohl mündlich als auch in der Schriftsprache zeigen. Andere Kinder sind ausschließlich in der gesprochenen oder nur in der geschriebenen Sprache auffällig. Bei Kindern mit Problemen im mündlichen Bereich, die grammatisch unauffällig schreiben, bietet sich die Schrift als Grundlage für eine Förderung der gesprochenen Sprache an. Ein Beispiel für eine sol-

che Förderung findet sich bei FÜSSENICH (ebd., S. 172 ff). Umgekehrt kann bei Kindern, die beim Schreiben grammatische Schwierigkeiten haben, aber unauffällig sprechen, an der mündlichen Sprache angeknüpft werden. Hier wäre ein Aufsprechen mündlich formulierter sprachlicher Einheiten auf Kassette oder Diktiergerät denkbar, das dem Schreiben vorangeht. Haben Kinder Schwierigkeiten auf beiden Ebenen, müssen mündliche und schriftliche Förderung Hand in Hand gehen. Die Schrift hat den Vorteil, dass sie nicht flüchtig ist und die Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung bietet. Wichtig ist, dass sich die Förderung nicht auf ein mechanisches Einüben grammatischer Strukturen beschränkt, sondern dass diese in Handlungszusammenhängen vermittelt werden. Hier bietet auch die gemeinsame Arbeit an Texten gute Möglichkeiten: Kinder können Sätze, nach Möglichkeit zu einem Thema, das sie interessiert, diktieren oder selbst aufschreiben. Anschließend wird die Formulierung gemeinsam reflektiert und gegebenenfalls überarbeitet. Dabei ist es möglich, grammatische Strukturen bewusst zu machen. Isolierte Übungen zu einzelnen Problembereichen können sich anschließen. So bleibt ein inhaltlicher Zusammenhang gewahrt und Kindern ist klar, warum bestimmte Aspekte erarbeitet und geübt werden. Wichtig ist auch hier, dass Kinder lernen, Erarbeitetes und Geübtes mit der Zeit selbstständig beim Schreiben anzuwenden.

6.3.4 Förderung im Textzusammenhang – ein Beispiel aus der Förderung von David

Die in Kapitel 6.2 beschriebenen Kinder wurden im FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ auf Anfrage ihrer Lehrerinnen über begrenzte Zeiträume ein Mal wöchentlich in ihrer Schreibentwicklung gefördert. Die Kinder erhielten die Möglichkeit, zusammen mit mir einen Text zu einem ihrer Interessengebiete nach eigener Auswahl zu verfassen. Die einzelnen Fördereinheiten dauerten dabei jeweils etwa eine halbe Stunde. Das hier dargestellte Beispiel zeigt, wie eine Förderung im Textzusammenhang gestaltet werden kann.

Beispiel aus der Förderung von David

In einer ersten Fördersitzung findet ein Gespräch über Davids Interessen (auch außerhalb der Schule) statt. Aus den Gesprächsinhalten wird anschließend eine Schreibidee entwickelt. David entscheidet sich, eine Geschichte über einen berühmten Fußballspieler zu schreiben. Von David genannte Inhalte werden von mir schriftlich festgehalten. Für fehlendes thematisches Wissen werden gemeinsam Möglichkeiten zu dessen Beschaffung überlegt, die ebenfalls notiert werden.

Schreibidee:

Nijakuwisch
einer der besten Fußballspieler
kommt bei Playstation vor
Jugoslawien (jetzt Serbien) gespielt als Nr. 9
Mannschaften? → *nachsehen bei Playstation-Spiel*
Fallrückzieher (besonders gut)
Flugkopfball
berühmte Tore? → *Papa fragen*

Abbildung 80: Schreibidee zu Text aus Förderung, David, Klasse 3, Grundschule

In der nächsten Sitzung schreibt David seine Geschichte auf. Dabei geht er zügig vor und unterbricht den Schreibvorgang an keiner Stelle, um etwas nachzufragen oder sich Teile seines Textes noch einmal durchzulesen. Die Vermutung liegt nahe, dass ihm aufgrund seiner Rechtschreib- und Grammatikprobleme die Orientierung im eigenen Text Schwierigkeiten bereiten würde.

Fußballgeschichte

Nijakuwisch hat sein leztes schbil gegen Deuschland
geschpilt und feloren einmal haben Jugoslawien
gegen Türcke gerchpilt Turcke hate 2 Tore
und Jugoslawien 2 Tore auch und dan haten dan
Turcke eine schos und haben fast ein Tor
gemacht und dan hatn sie nur noch
eine halbe minute zu spielen
und Nijakowisch hat in der lezten sikunde
ein Tor gemacht und Jugoslawien
hat gewonen und seine freunde haben
in Herum geforfen for freude

Abbildung 81: Text aus Förderung (Fassung 1), David, Klasse 3, Grundschule

Nach dem gemeinsamen Durchlesen des Textes, das auch ein lautes Vorlesen durch mich beinhaltet, frage ich David, ob er den Text noch spannender gestalten könnte. Spontan fügt er einen Textteil ein (kursiv gedruckt). Die dazu notwendige Arbeitstechnik (das Einfügen eines Sternchens in den handgeschriebenen Text und das Aufschreiben der ergänzenden Inhalte darunter) übernimmt er dabei selbstständig aus einer früheren Fördereinheit. Eine genaue Analyse dieses Textes findet sich in Kapitel 5.3.2. Im Anschluss an die Förderung schreibe ich den Text auf dem Computer ab, ohne etwas daran zu verändern. So wird er für David besser lesbar und ist Überarbeitungen leichter zugänglich.

Fußballgeschichte

Nijakuwisch hat sein leztes schbil gegen Deuschland
geschpilt und feloren einmal haben Jugoslawien
gegen Türcke gerchpilt Turcke hate 2 Tore
und Jugoslawien 2 Tore auch und dan haten dan
Turcke eine schos und haben fast ein Tor
gemacht und dan hatn sie nur noch
eine halbe minute zu spielen
da kam ein pas fon Sutowisch und Nijakowi-
sch hate angst zu schisen wel alle fon in
abechengt und er hat geschosen und
der Torwart ist mit den Ball ins Tor geflogen
und Nijakowisch hat in der lezten sikunde
ein Tor gemacht und Jugoslawien
hat gewonen und seine freunde haben
in Herum geforfen for freude

Abbildung 82: Text aus Förderung (Fassung 2), David, Klasse 3, Grundschule

In einer weiteren Fördersitzung wird die Markierung von Satzgrenzen erarbeitet. Dadurch soll eine bessere Lesbarkeit des Textes erzielt werden. Das Setzen von Punkten gelingt David, als er darauf aufmerksam gemacht wird, spontan und ohne Hilfe. Zusätzlich fügt er Absätze in seinen Text ein, um ihn noch leserfreundlicher zu gestalten. Am Ende der Förderung fügt er eine eigene Überschrift hinzu, die er mir diktiert.

Jugoslawien gegen die Türkei

Nijakuwisch hat sein leztes schbil gegen Deuschland geschpilt und feloren.
Einmal haben Jugoslawien gegen Türcke gerchpilt.
Turcke hate 2 Tore und Jugoslawien 2 Tore auch. Dan haten dan Turcke eine schos
und haben fast ein Tor gemacht. Und dan hatn sie nur noch eine halbe minute zu spielen.
Da kam ein pas fon Sutowisch und Nijakowisch hate angst zu schisen wel alle fon in
abechengt. Und er hat geschosen und der Torwart ist mit den Ball ins Tor geflogen.
Nijakowisch hat in der lezten sikunde ein Tor gemacht und Jugoslawien hat gewonen.
Seine freunde haben in Herum geforfen for freude.

Abbildung 83: Text aus Förderung (Fassung 3), David, Klasse 3, Grundschule

In der nächsten Fördersitzung stehen häufige Wörter aus Davids Text, die ihm bei der Schreibung Probleme bereitet haben, im Mittelpunkt. Dabei werden sowohl allgemein häufige als auch für David besonders wichtige Wörter thematisiert. Besondere Beachtung findet das Morphem „spiel“, das im Text in unterschiedlichen Schreibweisen verwendet wird. Die allgemein häufigen Wörter werden von mir vorab im Text farbig markiert. Gemeinsam stellen wir Überlegungen zur korrekten Schreibung an. Anschließend trägt David die Wörter auf Karteikarten ein, die er seiner Rechtschreibkartei hinzufügt. Die Stellen, bei denen er beim Schreiben besonders aufpassen muss, markiert er. Um einen Zusammenhang herzustellen, lasse ich David zum Teil verwandte Wörter mit anfügen. Anschließend durchsucht David seinen Text auf weitere wichtige Wörter, deren Schreibung er sich merken will, und legt eine weitere Karteikarte an („der Pass“). Schwierige Stellen im Wort findet er teilweise selbst (<ss>), teilweise auf Hinweis (Großschreibung am Wortanfang). Bis zur nächsten Sitzung übt er die Schreibung der Wörter selbstständig. Die dazu benötigte Arbeitstechnik (Karte ansehen, umdrehen, Wort schreiben, kontrollieren) ist ihm aus der Förderung bereits bekannt. Die so gelernten Wörter werden auch in den folgenden Sitzungen immer wieder aufgegriffen und geübt.

Jugoslawien gegen die Türkei

Nijakuwisch hat sein leztes *schbil* gegen Deuschland *geschpilt* und feloren.

Einmal haben Jugoslawien gegen Türckei *gerchpilt*.

Turckei hate 2 Tore und Jugoslawien 2 Tore auch. Dan haten dan Turckei eine schos und haben fast ein Tor gemacht. Und dan hatn sie nur noch eine halbe minute zu *spielen*.

Da kam ein pas fon Sutowisch und Nijakowisch hate angst zu schisen wel alle fon in abechengt. Und er hat geschosen und der Torwart ist mit den Ball ins Tor geflogen.

Nijakowisch hat in der lezten sikunde ein Tor gemacht und Jugoslawien hat gewonnen.

Seine freunde haben in Herum geforfen for freude.

Abbildung 84: Text aus Förderung (Fassung 4), David, Klasse 3, Grundschule

<u>s</u> pielen das <u>S</u> piel	dann
haben er ha <u>t</u> te die Spieler ha <u>t</u> ten	<u>v</u> on
warum? – we <u>i</u> l	<u>v</u> or
der <u>P</u> ass	

Abbildung 85: Wortkarten für häufige Wörter aus Förderung, David, Klasse 3, Grundschule

In einer weiteren Fördereinheit wird das alphabetische Schreiben aufgegriffen. Dazu markiere ich Wörter, die David alphabetisch noch nicht korrekt geschrieben hat, in seinem Text. Es gelingt ihm auch auf diesen Hinweis hin nicht, sich ausgehend von seiner eigenen gesprochenen Sprache die korrekte Schreibung der Wörter herzuleiten. Erst als ich ihm die Wörter mehrmals deutlich vorspreche, kann er sie teilweise richtig schreiben und in seinem Text überarbeiten. Aus diesem Grund erarbeite ich mit David eine Arbeitstechnik, die ihm das alphabetische Schreiben erleichtern soll (vgl. VON WEDEL-WOLFF 2003, S. 79). Auch diese wird im weiteren Verlauf der Förderung immer wieder – auch an isoliertem Wortmaterial – geübt.

Jugoslawien gegen die Türkei

Nijakuwisch hat sein leztes Spiel gegen Deuschland gespielt und feloren.

Einmal haben Jugoslawien gegen Türckeï gespielt.

Turckeï hatte 2 Tore und Jugoslawien 2 Tore auch.

Dann hatte dan Turckeï eine schos und haben fast ein Tor gemacht. Und dann hatten sie nur noch eine halbe minute zu spielen.

Da kam ein pas von Sutowisch und Nijakowisch hatte angst zu schisen weil alle von in abechengt.

Und er hat geschosen und der Torwart ist mit den Ball ins Tor geflogen.

Nijakowisch hat in der lezten sikunde ein Tor gemacht und Jugoslawien hat gewonen.

Seine freunde haben in Herum geforfen vor freude.

Abbildung 86: Text aus Förderung (Fassung 5), David, Klasse 3, Grundschule

Arbeitstechnik: Schreiben von Mitsprechwörtern

1. Ich spreche das Wort deutlich und in Silben.
2. Ich schreibe das Wort auf und spreche Silbe für Silbe leise dazu.
3. Ich lese das Wort und überprüfe, ob ich alle Buchstaben geschrieben habe.

Abbildung 87: Arbeitstechnik "Schreiben von Mitsprechwörtern" (vgl. MANN/VON WEDEL-WOLFF)

Alle weiteren orthographischen und grammatischen Fehler werden nicht thematisiert und von mir berichtet. Am Ende der Förderung im Textzusammenhang gestaltet David seinen Text am Computer mit Bildmaterialien. Einen Ausdruck nimmt er mit nach Hause. Zusammen mit Schreibprodukten anderer Kinder wird Davids Text zu einem kleinen Buch zusammengefasst, das im Klassenzimmer ausgelegt und von allen Kindern der Klasse gelesen werden kann. David möchte seinen Text nicht selbst den anderen Kindern vorlesen, nimmt aber mein Angebot, das Vorlesen für ihn zu übernehmen, gerne an. Auf diese Weise erhält er sowohl von seinen Mitschülern/innen als auch von seiner Lehrerin Anerkennung für seine Arbeit.

Jugoslawien gegen die Türkei

Nijakuvic hat sein letztes Spiel gegen Deutschland gespielt und verloren.

Einmal hat Jugoslawien gegen die Türkei gespielt.

Die Türkei hatte zwei Tore und Jugoslawien hatte auch zwei Tore. Dann hatte die Türkei eine Chance und sie haben fast ein Tor gemacht. Und dann hatten sie nur noch eine halbe Minute zu spielen. Da kam ein Pass von Sutovic und Nijakuvic hatte Angst zu schießen, weil alles von ihm abhing. Und er hat geschossen und der Torwart ist mit dem Ball ins Tor geflogen. Nijakuvic hat in der letzten Sekunde ein Tor gemacht und Jugoslawien hat gewonnen.



Seine Freunde haben ihn herum geworfen vor Freude.



Abbildung 88: Text aus Förderung (Endfassung), David, Klasse 3, Grundschule

Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit wurden Möglichkeiten für förderdiagnostische Beobachtungen beim Schreibenlernen über den Anfangsunterricht hinaus entwickelt. Im Blickpunkt standen dabei Schüler/innen der Klassen drei und vier aus Grund- und Sonderschulen (Schule für Sprachbehinderte, Förderschule).

Es zeigte sich, dass die aktuelle Schreibforschung diese für die Schreibentwicklung zentralen Schuljahre nur am Rande berücksichtigt. Der Schwerpunkt liegt in der Forschung auf dem Anfangsunterricht und der Sekundarstufe. Hinzu kommt, dass häufig allein Rechtschreibfähigkeiten untersucht werden. Obwohl dem Schreiben in Textzusammenhängen im Alltag große Bedeutung zukommt, gibt es zu diesem Thema nur wenige Forschungsarbeiten. Insbesondere Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilbereichen des Schreibens und zwischen Lern- und Lehrprozessen werden vernachlässigt. Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern beim Schreibenlernen werden in diesen Zusammenhängen kaum untersucht. Ganz besonders gilt dies für den diagnostischen Bereich: Es gibt kein diagnostisches Verfahren, das Lern- und Lehrprozesse beim Schreibenlernen unter Berücksichtigung einzelner Teilbereiche des Schreibens und ihrer Koordination untersucht. Existierende Verfahren zur Bewertung von Texten zielen meist auf deren Benotung oder Überarbeitung. Einen Rückschluss auf grundlegende Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Lern-Lehrprozess ermöglichen solche Verfahren nicht. Damit können auch keine gezielten Fördermaßnahmen für das Schreiben und seine einzelnen Teilbereiche aus ihnen abgeleitet werden.

In meiner Arbeit wurde ein solches Verfahren entwickelt. Im Mittelpunkt standen dabei die Fragen, in welchen Teilbereichen beim Schreibenlernen und -lehren beim weiterführenden Schreiben Schwierigkeiten auftreten können, wie sich diese in Texten von Lernenden zeigen und welche Möglichkeiten Lehrende haben, Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Lern-Lehrprozess zu erfassen, um Ansätze für eine gezielte Schreibförderung abzuleiten. Einen Orientierungsrahmen für die Beantwortung dieser Fra-

gen bot das aus einer der wenigen Arbeiten, die sich mit Schreibschwierigkeiten beschäftigen, entwickelte „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz (vgl. FÜSSENICH 2006). Unter Beachtung texttheoretischer Grundlagen, des Schreibprozesses, der Schreibentwicklung in Lern-Lehr-Zusammenhängen und möglicher Schreibschwierigkeiten wurden Kriterien entwickelt, nach denen Texte auf Fähigkeiten und Schwierigkeiten ihrer Verfasser/innen hin ausgewertet werden. Die Kriterien decken die Bereiche Motivation, Textkompetenz und Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit ab. Diesen „Säulen“ lassen sich Kriterienkomplexe wie die Sinnhaftigkeit von Schrift und Schreiben und Erfahrungen, die Kinder mit Texten und dem Schreiben gemacht haben („Säule“ Motivation), Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Wissen, Wortschatz, Schreiben von verständlichem Text, Lesekompetenz und Schreibmotorik („Säule“ Textkompetenz) sowie Rechtschreibkompetenz und Grammatikfähigkeit („Säule“ Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit) zuordnen. Jeder dieser Kriterienkomplexe setzt sich wiederum aus einzelnen Unterkriterien zusammen. Damit wird die Vielschichtigkeit und Komplexität von Schreibkompetenz deutlich. Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben(-lernen) können daher bei Kindern sehr unterschiedliche Hintergründe haben, die es zu erfassen gilt, um diese Kinder angemessen fördern zu können.

Die Kriterien wurden anhand von Texten Lernender aus dem FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4“ herausgearbeitet und dienten als Grundlage für das von mir entwickelte diagnostische Verfahren zur Analyse von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen und -lehren. Das Verfahren hat damit grundlegende Teilbereiche des Schreibens, deren Entwicklung und Zusammenhänge zwischen ihnen im Blick. Da sich nicht alle Teilprozesse des Schreibens und Schreibenlernens aus Texten ableiten lassen und Lehrprozesse auf diese Weise überhaupt nicht erfasst werden können, teilt sich die Diagnostik in zwei Schritte auf: In einem ersten werden in Texten Lernender Hinweise auf Fähigkeiten und Schwierigkeiten in einzelnen Teilbereichen gesucht, ein zweiter ermöglicht die detaillierte Betrachtung von Lern- und Lehrprozessen in den Bereichen, in denen sich bei der Textauswertung Schwierigkeiten gezeigt haben. Damit bleibt die Diagnostik für Lehrende

leistbar und ermöglicht trotzdem eine genaue Analyse von Fähigkeiten und Schwierigkeiten. Wenn von geschriebenen Texten auf zugrunde liegende Fähigkeiten und Schwierigkeiten geschlossen wird, muss dies zwangsläufig zumindest teilweise auf hypothetischer Basis geschehen. Die gezogenen Rückschlüsse können daher immer auch falsch sein. Sie deshalb zu unterlassen kann jedoch in keinem Fall die Konsequenz sein. Die Auswertung der Texte dient im Zusammenhang dieser Arbeit nicht der Textbewertung oder Benotung. Ihr Ziel ist es, Lernenden und Lehrenden Möglichkeiten zur Optimierung von Lern-Lehrprozessen beim Schreiben zu geben und eine angemessene, auf die individuellen Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes zugeschnittene Förderung zu ermöglichen. Eine solche Förderung ist ohne Rückschlüsse auf Fähigkeiten und Schwierigkeiten einzelner Kinder nicht möglich. Diagnostische „Fehlschlüsse“ lassen sich dabei durch Auswertung mehrerer Texte bzw. Beobachtungen während der Förderung einzelner Teilbereiche minimieren. So können Kinder eine auf ihre persönlichen Lernvoraussetzungen zugeschnittene Förderung erhalten, anstatt gleichschrittig an „allgemeinen Aufsatzkriterien“ zu arbeiten, die an ihren Problemen oft vorbeigehen und ihre Fähigkeiten unberücksichtigt lassen.

Es hat sich gezeigt, dass Schreibenlernen ein komplexer, vielschichtiger Prozess ist, dem unterschiedlichste Fähigkeiten zugrunde liegen. Schwierigkeiten können prinzipiell in allen diesen Fähigkeitsbereichen auftreten. Dabei können einer oder mehrere Teilbereiche betroffen sein. Die Auswirkungen auf das Schreibenlernen sind umso schwerwiegender, je mehr Teilbereiche betroffen sind und/oder je gravierender die Schwierigkeiten in einzelnen Bereichen ausfallen. Es ist wichtig, dass die Schule diese Vielzahl möglicher Hintergründe für Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten zur Kenntnis nimmt und bei der Diagnostik berücksichtigt. Nur so können Kinder die Schreibförderung erhalten, die sie brauchen, um ihre Fähigkeiten weiterentwickeln und ihre Schwierigkeiten überwinden zu können. Dabei ergänzen sich eine isolierte Förderung einzelner Teilbereiche und eine Schreibförderung im Textzusammenhang sinnvoll. Die Schule muss es dabei vermeiden, Ursachen für Schwierigkeiten allein auf der Seite der Lernenden zu suchen und an deren individuellen Defiziten festzumachen.

Beim Schreibenlernen in der Schule sind immer zwei Seiten beteiligt: die des Lernens und die des Lehrens. Beide sind im Zusammenhang mit Schreibfähigkeiten zu beachten. Da in meiner Untersuchung hauptsächlich Texte von Schülern/innen im Mittelpunkt standen, wurde die Seite des Lehrens an vielen Stellen nur auf theoretischer Ebene berücksichtigt. Hier sind weitere Forschungen notwendig, die ein genaueres Licht auf Lern-Lehrzusammenhänge beim Schreiben ermöglichen. Die Analyse fertig geschriebener Texte gibt zudem keinen Einblick in den Schreibprozess selbst. Ein solcher Einblick, der ebenfalls zukünftigen Forschungsarbeiten vorbehalten bleibt, könnte die Diagnostik von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreibenlernen noch erheblich erweitern.

Literatur

- Afflerbach, Sabine** (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.
- Ahrens, Michael & Dehn, Mechthild** (1995): „Wenn man sich was durchliest, dann fällt ein’ auch was ein“. Schreibkonzept und orthographische Korrektur in Klasse 2? In: Die Grundschulzeitschrift 89, S. 14-17.
- Andresen, Helga** (1995): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen.
- Antos, Gerd** (1988): Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 3, S. 37-49.
- Augst, Gerhard** (1988): "Schreiben als Überarbeiten – Writing is rewriting" oder: "Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?" In: Der Deutschunterricht, 3, S. 51-62.
- Augst, Gerhard & Faigel, Peter** (1986): Von der Reihung zur Gestaltung – Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 – 23 Jahren. Frankfurt a. Main.
- Augst, Gerhard & Dehn, Mechthild** (2007): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 3., überarb. und aktualisierte Auflage Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig.
- Baer, Matthias & Fuchs, Michael & Reber-Wyss, Monika & Jurt, Ueli & Nussbaum, Thomas** (1995): Das „Orchester-Modell“ der Textproduktion. In: Baumann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen. S. 173-200.
- Baurmann, Jürgen** (1998): Schreibenlernen und –lehren: Warum kann beim Schreiben der rote Faden verloren gehen? In: Stark, Werner & Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Evang. Akademie Bad Boll. Stuttgart. S. 113-124.
- Baurmann, Jürgen** (2006): Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Auflage. Seelze-Velber.
- Baurmann, Jürgen & Ludwig, Otto** (1986): Aufsätze vorbereiten und Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch 80, S. 16-22.
- Baurmann, Jürgen & Ludwig, Otto** (1996): Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch 137, S. 13-21.

- Baurmann, Jürgen & Müller, Astrid** (1998): Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. Ermutigung zu einem schreiber-differenzierten Unterricht. In: Praxis Deutsch 149, S. 16-22.
- Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger** (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen. S. 7-25.
- Becker-Mrotzek, Michael** (2004): Schreibkonferenzen in der Grundschule. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg. S. 105-119.
- Beaugrande, Robert-Alain de** (1984): Text production. Towards a science of composition. Norwood, NJ.
- Beaugrande, Robert-Alain de & Dressler, Wolfgang Ulrich.** (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Belke, Gerlind** (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 3. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler.
- Bereiter, Carl** (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee.W. & Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey. S. 73-93.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene** (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale, New Jersey.
- Bildungsplan Grundschule Baden-Württemberg** 2004.
- Birck, Sabine & Schilling, Bernhard & von Schwerin, Birgit** (1993): „Die Junge frau trägt ein roten Pollover“. Dysgrammatische Symptome in der Schriftsprache von Schulkindern – eine Fallstudie. In: Der Deutschunterricht 2, S. 78-89.
- Börner, Anne** (1995): Welche Konsequenzen ergeben sich für Unterricht und Schulsozialarbeit? In: Stark, W., Fitzner, T. und Schubert, C. (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Stuttgart und Dresden. S. 81-101.
- Böttcher, Ingrid & Becker-Mrotzek, Michael** (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Lehrer- Bücherei: Grundschule. Berlin.
- Boueke, Dietrich & Schüle, Frieder** (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder. Weinheim und Basel. S. 13-41.

- Bräuer, Gerd** (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i.B.
- Bräuer, Gerd** (Hrsg.) (2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg.
- Breuninger, Helga & Betz, Dieter u.a.** (1996): Jedes Kind kann schreiben lernen. Ein Ratgeber für Lese-Rechtschreib-Schwäche. 6., durchgesehene Auflage Weinheim, Basel.
- Brinker, Klaus** (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 5. Auflage. Berlin.
- Brinkmann, Erika** (2004): Nun wird Dornröschen wachgeküsst... . In: Grundschule Deutsch 4, S. 38-41.
- Brügelmann, Hans** (1996): Die Schrift entdecken: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. 6. Auflage. Konstanz.
- Brügelmann, Hans & Brinkmann, Erika** (1996): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans & Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. 2. Auflage. Lengwil. S. 44-52.
- Bruner, Jerome** (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Zweite ergänzte Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Clahsen, Harald** (1986): Die Profilanalyse. Berlin.
- Crämer, Claudia** (2001): Sinnvolle Aufgaben bei der Einführung von Buchstaben. In: Praxis Grundschule 3, S. 14-24.
- Crämer, Claudia & Frank, Kathrin & Graf, Annette & Jentgens, Stephanie & Walddt, Kathrin** (2007a): Lern-Mobile Deutsch 3. Texte schreiben. Aufgaben zum Fördern und Fordern. Braunschweig.
- Crämer, Claudia & Frank, Kathrin & Graf, Annette & Jentgens, Stephanie & Walddt, Kathrin** (2007b): Lern-Mobile Deutsch 4. Texte schreiben. Aufgaben zum Fördern und Fordern. Braunschweig.
- Crämer, Claudia & Schumann, Gabriele** (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München, Basel. S. 256-319.
- Dehn, Mechthild** (1994a): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4. überarbeitete Aufl. Bochum 1994.

- Dehn, Mechthild** (1994b): Die gedankliche Komplexität äußerlich sichtbar machen. In: Der Deutschunterricht. Themenheft: „Fehler – Defizit oder Lernfortschritt – Deutung eines Falles“. S. 46-50.
- Dehn, Mechthild** (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, Helmuth & Portmann, Paul (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Zur praktischen und didaktischen Reflexion schulischen Schreibens. Stuttgart. S. 157-172.
- Dehn, Mechthild** (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin, Düsseldorf.
- Dehn, Mechthild** (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild & Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch. Freiburg im Breisgau. S. 9-32.
- Dehn, Mechthild** (2006): Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können. Lernprozesse, Unterrichtssituationen, Praxishilfen. Berlin.
- Dehn, Mechthild & Habersaat, Steffi & Weinhold, Swantje** (1998): Über literarische Figuren und Medienfiguren. Schreiben als kulturelle Tätigkeit.. In: Osburg, Claudia (Hrsg.) Textschreiben – Rechtschreiben - Alphabetisierung. Baltmannsweiler. S. 9-37.
- Dehn, Mechthild & Hüttis-Graff, Petra** (2006): Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose. Berlin.
- Der Deutschunterricht** (1994). Themenheft „Fehler – Defizit oder Lernfortschritt – Deutung eines Falles“.
- Eberwein, Hans & Knauer, Sabine** (Hrsg.) (2003): Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Ein Handbuch. 2. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Eigler, Gunther & Jechle, Thomas & Merziger, Gabriele & Winter, Alexander** (1987): Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft 4, S. 382 - 395.
- Fahnenstich, Gudrun** (1999): Individuelle Textproduktion und Bewertung – ein Widerspruch? In: Praxis Deutsch 155, S. 20-24.
- Fay, Johanna & Weinhold, Swantje** (2006): Die Rechtschreibung beim Textschreiben. Eine besondere Aufgabe für Lernende und Unterricht. In: Praxis Grundschule 4. S. 12-15.
- Feilke, Helmuth** (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): Frühes Schreiben. Untersuchungen zum Schreiberwerb. Essen, S. 219-242.

- Feilke, Helmuth** (1996): "Weil"-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. Zur Bedeutung "lernersensitiver" empirischer Struktur-Begriffe. In: Feilke, Helmuth & Portmann, Paul (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart, S. 40-53.
- Fix, Martin** (2004): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler.
- Fix, Martin** (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Weinheim, Basel.
- Frith, Uta** (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, Karalyn E. & Marshall, John C. & Coltheart, Max T. (Hrsg.): Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London. S. 301-330.
- Füssenich, Iris** (1998): „Durst habe. Trinke muss.“ (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache. In: Die Sprachheilarbeit 4, S. 167-176.
- Füssenich, Iris** (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München, Basel. S. 63-104.
- Füssenich, Iris** (2006): Schreibschwierigkeiten. In: Brendel, Ursula & Günther, Hartmut & Klotz, Peter & Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 1. 2. Auflage. Paderborn. S. 261-270.
- Füssenich, Iris** (2007): Vermeiden von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb: Ein diagnostischer Blick auf Lehr- und Lernprozesse. In: Grundschulzeitschrift, Beilage, Heft 9/2007.
- Füssenich, Iris & Geisel, Carolin** (2008): Förderung von Literacy. Mehr- und einsprachige Kinder im Dialog fördern oder Vom Sprechen zur Schrift. Förderung von Literacy im Elementarbereich. München, Basel.
- Füssenich, Iris & Löffler, Cordula** (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. Auflage. München.
- Füssenich, Iris & Löffler, Cordula** (2005): Materialheft Schriftspracherwerb. München.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara & Klicpera, Christian & Schabmann, Alfred** (2006): Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten. Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse. In: Kindheit und Entwicklung 1, S. 55 - 67.

- Genuneit, Jürgen** (1998): Lesetexte für Leseungewohnte. In: Crämer, Claudia & Füssenich, Iris & Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, S. 151-163..
- Griesshaber, Wilhelm** (2006): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.B., S. 150-167.
- Grzesik, Jürgen & Fischer, Michael** (1985): Was leisten Kriterien bei der Aufsatzbeurteilung. Opladen.
- Günther, Klaus-B.** (1991): Schriftspracherwerb als Stufenprozeß. Pädagogisch-förderdiagnostische Bedeutung und Grenzen. In: Sandhaas, Bernd & Schneck, Peter (Hrsg.): Lesenlernen – Schreibenlernen. Beiträge einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlaß des internationalen Alphabetisierungsjahres. Wien, Bonn: Österreichische / Deutsche UNESCO_Kommission, S. 35-39.
- Hayes, John R.** (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, Michael & Ransdell, Sarah (Hrsg.): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications. Mahwah, New Jersey. S. 1-27.
- Hayes, John R. & Flower, Linda** (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey. S. 3-30.
- Heckhausen, Heinz** (1989): Motivation und Handeln. 2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong.
- Klein, Ursula** (2001a): Gestaltung des Schreibunterrichts. In: Grundschule 11, S. 36-38.
- Klein, Ursula** (2001b): Arbeitsweisen des Schreibunterrichts. In: Grundschule 11, S. 39-47.
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara** (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim.
- Klotz, Peter** (1996): Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen.
- Knapp, Werner** (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen.
- Knapp, Werner** (1998): Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus Sprachminderheiten – ein immer noch aktuelles Thema. In: Logos interdisziplinär 2, S. 116-123.

- Knapp, Werner** (2001): Förderung von Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Grundschule 5, S. 18-20.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf** (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Bd. 1, Berlin, New York. S. 587-604.
- Lefrancois, Guy R.** (1994): Psychologie des Lernens. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York.
- Leßmann, Beate** (2001) : Rechtschreibenlernen an eigenen Texten. In : Die Grundschulzeitschrift 144, S. 18-20.
- Lewandowski, Theodor** (1994): Linguistisches Wörterbuch. 6. Auflage, unveränderter Nachdruck der 5., überarbeiteten Auflage. Heidelberg, Wiesbaden.
- Ludwig, Otto** (1983a): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf. S. 37-73.
- Ludwig, Otto** (1983b): Der Schreibprozess: Die Vorstellungen der Pädagogen. In: Günther, Klaus-B. & Günther, Hartmut (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen. S. 191-210.
- Ludwig, Otto** (1998): Vom Sinn und Unsinn des Schreibens in der Schule. In: Stark, Werner & Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrsg.): Wer schreibt, der bleibt! - Und wer nicht schreibt? Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, S. 125-132.
- Lurija, Alexander Romanowitsch** (1986): Sprache und Bewußtsein. 2., durchgesehene Auflage. Köln.
- Mann, Christine** (1991): Legasthenie verhindern. 2. unveränderte Aufl. Bochum.
- Mann, Christine** (2002): Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen. Rechtschreibunterricht als Strategievermittlung. 5., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel.
- May, Peter** (2001): Diagnose der Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. In: Naegele, Ingrid M. und Valtin, Renate (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel. S. 87-92.
- Menauer, Susanne** (2002): Textproduktionsstörungen und reduziertes Sprachdenken bei Kindern im Grundschulalter. In: L.O.G.O.S. Jg. 10, Heft 2.

- Menzel, Wolfgang** (1985): Rechtschreibfehler – Rechtschreibübungen. In: Praxis Deutsch 69, S. 9-11.
- Merz-Grötsch, Jasmin** (2000): Schreiben als System. Bd. 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik – Ein Überblick. Freiburg i. Breisgau.
- Metz, Kerstin** (2005): Grammatikkenntnisse – Kommasetzung: eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und Kommasetzung bei Achtklässlern im Schulartenvergleich. Baltmannsweiler.
- Nussbaumer, Markus** (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo** (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Ong, Walter J.** (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen.
- Osburg, Claudia** (2000): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. 2. Auflage. Baltmannsweiler.
- Ossner, Jakob** (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth & Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Stuttgart. S. 74-85.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer** (2005): Literacy and Education. Understanding New Literacy Studies in the Classroom. London, Thousand Oaks, Neu Delhi.
- Piaget, Jean** (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart.
- Portmann, Paul R.** (1993): Zur Pilotfunktion bewußten Lernens. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart. S. 97-117.
- Portmann, Rosemarie** (1994): „Mut tut gut!“ Geschichten und Lieder zum Muthaben und Mutmachen. Würzburg.
- Rabkin, Gabriele** (1995): Der Engel fliegt zu einem Kind... Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten. Band 1: Anregungen aus der bildenden Kunst. Stuttgart und Dresden.
- Rank, Bernhard** (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler.

- Richter, Sigrun** (1998): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Methodischer Leitfaden für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Braunschweig.
- Riehme, Joachim** (1974): Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts. Berlin.
- Rothkegel, Annely** (1995): Konzept für eine Werkbank zum Textschreiben. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar & Molitor-Lübbert, Sylvie (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer. Frankfurt/Main. S. 183-196.
- Rothweiler, Monika** (2006): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und kindlicher Zweitspracherwerb. In: Bahr, Reiner & Iven, Claudia (Hrsg.): Sprache, Emotion, Bewusstheit : Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Idstein. S. 154-163.
- Scheerer-Neumann, Gerheid** (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York.
- Spitta, Gudrun** (1989): Schreibkonferenzen. „In Schreibkonferenzen kriegt man Tipps dafür, wenn man Schriftsteller werden will...“ (Martin, 3. Kl.). In: Die Grundschulzeitschrift 30, S. 4-9.
- Spitta, Gudrun** (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt a.M.
- Spitta, Gudrun** (2001): Gut zu wissen: 12 Tipps zum Verbinden von freiem Schreiben und Rechtschreiblernen. In: Die Grundschulzeitschrift 144, S. 9-13.
- Spitta, Gudrun und Grünken, Claudia** (2001): Rechtschreibbewusstsein durch freies Schreiben? Wie das Nachdenken von Kindern über Rechtschreibung durch unterschiedliche Unterrichtsstile beeinflusst wird. In: Die Grundschulzeitschrift 144, S. 14-17.
- Stark, Werner & Fitzner, Theo & Schubert, Christoph** (Hrsg.) (1998): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig.
- Steinmüller, Ulrich** (1987): Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen“. In: Thomas, Helga (Hrsg.): Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen“. Bd. 1. Berlin. S. 207-315.

- Stuewer, Michael** (1995): Schreiben ist im Gefängnis nicht möglich, denn es könnte zum Ausbruch führen. Eine autobiographische Betrachtung des Schriftspracherwerbsprozesses. In: Brügelmann, Hans & Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris. Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil. S. 203-213.
- Szagun, Gisela** (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 7. Auflage, vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim und Basel.
- Thomé, Günther** (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main. S. 12-16.
- Thomé, Günther** (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Brendel, Ursula & Günther, Hartmut & Klotz, Peter & Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn, München, Wien, Zürich. S. 261-270.
- Vater, Heinz** (2001): Einführung in die Textlinguistik. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Vygotskij, Lev Semenovic** (2002): Denken und Sprechen. Weinheim, Basel.
- Wagner, Klaus R.** (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. In: Wirkendes Wort 2, S. 142-156.
- Walther, Joachim** (1990) (Hrsg.): Der Traum aller Träume. Utopien von Platon bis Morris. 2. Auflage. Berlin.
- Wedel-Wolff, Annegret von** (1997): Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig.
- Wedel-Wolff, Annegret von** (1998): Lesediagnose als Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung. In: Crämer, Claudia & Füssenich, Iris & Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, S. 22-36.
- Wedel-Wolff, Annegret von** (2003): Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4. Braunschweig.
- Wedel-Wolff, Annegret von** (2006): Kuckuckseier finden. Das Verstehen beim Lesen überwachen. In: Deutsch differenziert. Fachzeitschrift für die Grundschule. Heft 1/2006, S. 40-46.
- Weinhold, Swantje** (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg im Breisgau.

Wendlandt, Wolfgang (2006): Sprachstörungen im Kindesalter : Materialien zur Früherkennung und Beratung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart.

Wespel, Manfred (1997): Texte wachsen lassen... und überarbeiten. In: Grundschule 11, S. 8-20.

Wolf, Winfried (1990): Langeweile. In: „Spielen und Lernen“ – Jahrbuch für Kinder. Velber Verlag.